

**PERTINENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA QUE PROPENDA POR EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS**

ARRIETA RODRÍGUEZ LEIDY PATRICIA

OLIVARES NIEBLES MARÍA JOSÉ

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
COHORTE V
BARRANQUILLA – ATLÁNTICO
2017**

**PERTINENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA QUE PROPENDA POR EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS**

ARRIETA RODRÍGUEZ LEIDY PATRICIA

OLIVARES NIEBLES MARÍA JOSÉ

Asesora

Vera Moreno Fontalvo

MG en Ciencias de la Educación

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
COHORTE V
BARRANQUILLA – ATLÁNTICO
2017**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Barranquilla, Noviembre, 2017

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a nuestras familias porque con su ejemplo, sabiduría y su amor inmarchitable han sabido guiar y acompañar nuestro camino, sembrando siempre perseverancia, tenacidad y amor por nuestra profesión. Ver hecho realidad nuestro sueño es una reafirmación de que todos los esfuerzos y sacrificios han valido la pena.

Leidy Arrieta y María José Olivares.

Agradecimientos

Agradecemos sinceramente a Dios, por contestar nuestras oraciones y concedernos su apoyo espiritual, porque con su ayuda permitió que todos los sacrificios durante la elaboración de este proyecto dieran frutos, y apartó de nuestro camino todos los obstáculos para permitirnos saborear la satisfacción ver culminada esta etapa en el proceso a la graduación.

A la Universidad de la Costa CUC de Barranquilla, por brindarnos la oportunidad de cualificar nuestra práctica pedagógica.

A nuestra asesora de tesis Vera Judith Moreno Fontalvo por compartir sus saberes y orientar todo este proceso.

A los estudiantes del grupo GN de la electiva de lectura crítica por ser los protagonistas que permitieron hacer realidad este proyecto.

Leidy Arrieta y María José Olivares.

TABLA CONTENIDO

Resumen.....	11
Abstract	12
Introducción	13
Capítulo i.....	16
1. Planteamiento del problema.....	16
1.1 Descripción del problema.....	16
1.2 Formulación del problema.....	24
1.2.1 Pregunta problema.....	24
1.2.2 Preguntas específicas.....	24
1.3 Objetivos.....	25
1.3.1 Objetivo general	25
1.3.2 Objetivos específicos.....	25
1.4 Hipótesis	26
1.5 Tareas científicas	26
1.6 Justificación	29
Capítulo ii.....	34
2. Marco referencial	34
2.1 Estado del arte	34
2.1.1 Antecedentes Internacionales	34
2.1.2 Antecedentes Nacionales	36
2.1.3 Antecedentes Locales.....	40
2.2 Referentes teóricos	41
2.2.1 Concepto de lectura crítica.....	41
2.2.2 Lectura	42
2.2.3 Concepto de Secuencia didáctica.....	50
2.2.4 Secuencia didáctica (S.D)	50
2.2.4.1 Fases de la secuencia didáctica.....	52
2.2.5 Hacia la Competencia comunicativa.....	55
2.2.6 El texto argumentativo	57

Capítulo iii	69
3. Diseño metodológico	69
3.1 Tipo de investigación	69
3.2 Población	73
3.3 Muestra	73
3.4 Definición de variables	73
3.4.1 Variable independiente: Secuencia didáctica.	73
3.4.2 Variable dependiente: Lectura crítica.	73
3.5 Técnicas e instrumentos	73
3.5.1 Descripción de los instrumentos	74
3.5.1.1 Pretest	74
3.5.1.2 Postest	75
Capítulo IV	79
4. Análisis, interpretación y discusión de resultados	79
4.1 Pretest	80
4.2 Intervención	84
4.3 Postest	85
5. Conclusiones	92
6. Recomendaciones	95
7. Referencias	97
ANEXOS	101

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1 Niveles de lectura.....	80
---------------------------------	----

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1 . Representación de la Descripción del Problema	23
Figura 2. Matriz articuladora del proceso de investigación	27
Figura 3 Fases de la Secuencia Didáctica.	54
Figura 4 Estructura del texto argumentativo.....	58
Figura 5 Operacionalización de variables	61
Figura 6 Resultados del pretest grupo Experimento.	81
Figura 7 Resultados del pretest grupo Control	83
Figura 8 Resultados del postest grupo Experimento.....	86
Figura 9 Comparativo pretest y postest grupo Experimento.	88
Figura 10 Resultados del postest grupo Control	90
Figura 11 Comparativo pretest y postest grupo Control.	90

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1 Pretest	101
Anexo 2 Sustento técnico Pretest.....	110
Anexo 3 Validación de los instrumentos	112
Anexo 4 Secuencia didáctica	113
Anexo 5 Guía de lectura de textos argumentativos	124
Anexo 6 Postest.....	131
Anexo 7 Sustento técnico Postest	139

Resumen

En la actualidad los paradigmas de la educación han tomado un nuevo horizonte, en especial aquellos que apuntan al afianzamiento de las Competencias Lectoras, las cuales son el pilar del aprendizaje en la Educación Universitaria ya que permiten al estudiante mantenerse actualizado. Por ello, este proyecto de investigación buscó “Determinar la pertinencia de una secuencia didáctica centrada en el uso de niveles de lectura minuciosa que propenda por el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos”. Para esto, se aplicó una propuesta con un diseño cuantitativo fundamentado en los principios positivistas, con un alcance descriptivo, que tuvo un diseño cuasiexperimental en donde se seleccionó una muestra no probabilística en dos grupos; uno llamado grupo experimental y el otro, grupo control.

Esta investigación tomó como columna teórica los planteamientos de Paul (2003), Solé (1994) y Cassany (2006) en cuanto a las definiciones sobre lectura; a Camps (2004) y Zayas (2006) para definir SD; a Niño (2007) y Díaz (1996) para referirse a texto argumentativo y finalmente a Ospino y Samper (2014), Duran, Jaraba y Garrido (2007) en cuanto a competencia comunicativa.

La puesta en marcha de la propuesta resultó satisfactoria al comparar la prueba inicial y la prueba final, ya que luego de la implementación de la SD y al evaluar nuevamente a los estudiantes se encontró que mejoraron en lo concerniente al uso de estrategias metacognitivas, comprensión integral de un texto, desarrollo de ideas e interés por aproximarse a procesos de lectura y escritura más avanzados.

Palabras clave: Secuencia didáctica, lectura crítica, texto argumentativo, competencias comunicativas.

Abstract

At present the paradigms of education have taken a new horizon, especially those that aim to strengthen the Reading Competences, which are the pillar of learning in University Education since they allow the student to keep up to date. Therefore, this research project sought to "Determine the relevance of a didactic sequence focused on the use of levels of careful reading that encourages the development of skills associated with the critical reading of argumentative texts." For this, a proposal was applied with a quantitative design based on positivist principles, with a descriptive scope, which had a quasi-experimental design in which a non-probabilistic sample was selected in two groups; one called experimental group and the other, control group.

This research took as a theoretical column the approaches of Paul (2003), Solé (1994) and Cassany (2006) regarding the definitions about reading; a Camps (2004) and Zayas (2006) to define SD; a Niño (2007) and Diaz (1996) to refer to argumentative text and finally to Ospino and Samper (2014), Duran, Jaraba and Garrido (2007) regarding communicative competence.

The implementation of the proposal was satisfactory when comparing the initial test and the final test, since after the implementation of the SD and when evaluating the students again it was found that they improved with regard to the use of metacognitive strategies, comprehensive comprehension of a text, development of ideas and interest in approaching more advanced reading and writing processes.

Keywords: *didactic sequence, critical reading, argumentative text, communicative competences.*

Introducción

En la actualidad los paradigmas de la educación han tomado un nuevo horizonte, en especial aquellos que apuntan al afianzamiento de las competencias lectoras y escritoras, las cuales son los pilares fundamentales de aprendizaje de la educación universitaria en donde permean todas las áreas del saber y le permiten al estudiante mantenerse actualizado. Así mismo, se considera a la lectura un hábito esencial para la vida ya que leer garantiza tener conocimientos variados que nos vuelven laboral y académicamente más eficientes. De acuerdo a los datos estadísticos de los últimos años, en Colombia, el tema de lectura ha mostrado avances sobre los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, sin embargo, a nivel latinoamericano Colombia continúa por debajo de países como México y Chile.

Es por ello, que los diferentes entes de control encargados de velar por la educación en Colombia se han preocupado aplicar estrategias que propendan por desarrollar en los estudiantes niveles de criticidad que les permita la traducción precisa del significado intencionado del texto al que se enfrentan, resolver situaciones problémicas y construir su propio proyecto de vida. De esta manera, la lectura crítica cobra gran importancia ya que no solo se limita a decodificar los signos del lenguaje escrito sino que comprende la estructura formal de un texto, las estrategias de tipo narrativo, retórico y argumentativo y además permite al lector identificar el propósito del texto y consecuentemente, desarrollar un pensamiento crítico que los ayudará a desenvolverse y a tomar decisiones asertivas, con objetividad y claridad, a defender sus puntos de vista.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional ha venido desarrollando estrategias preventivas para llevar a los estudiantes a este nivel de lectura, no obstante es válido aclarar

que dentro de los procesos que se llevan a cabo en el aula existen factores relacionados con la disposición interna de la persona y la manera en que se enfrentan a los textos que leen; por tal motivo, es indispensable generar actividades que fortalezcan dicho proceso y que se adapten al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

En este orden de ideas, la Secuencia Didáctica, se ha convertido en una propuesta innovadora al plantear la organización de acciones de enseñanza orientadas a fortalecer un tipo de aprendizaje en particular, en este caso llevar a los estudiantes al nivel de lectura crítica.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo de estudio determinar la pertinencia de una secuencia didáctica centrada en el uso de niveles de lectura minuciosa que propenda por el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos.

Atendiendo al objeto de estudio mencionado y para guiar la investigación el grupo investigador se planteó el siguiente interrogante: ¿Cuál es la pertinencia de una secuencia didáctica centrada en el uso de niveles de lectura minuciosa que propenda por el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos?

Para dar respuesta a este interrogante, se empleó una estrategia que permitió ejercitar procesos de comprensión la cual concebía la lectura como un proceso minucioso que implica extraer e internalizar los significados implícitos en un texto, a través una metodología cuantitativa con un diseño cuasi experimental.

Para dar cuenta del contenido del proyecto, este trabajo se organizó en cuatro capítulos, el primero de ellos contiene el planteamiento y descripción de la situación problema que se abordó,

las preguntas, objetivos que se trazaron y justificación; por su parte el capítulo dos presenta el sustento teórico del proyecto partiendo desde el estado del arte hasta las conceptualizaciones de las variables de análisis; en el capítulo tres se esboza el diseño metodológico propuesto para llevar a cabo la propuesta y finalmente en el capítulo cuatro se expone el análisis, interpretación y discusión de los resultados.

Capítulo i

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

La educación en Colombia propende por la formación integral de los jóvenes, mediante el desarrollo de procesos meta cognitivos, en donde se potencien las habilidades y competencias del estudiante para así lograr un ser autónomo y autocrítico. Sin embargo, la realidad de las escuelas y la vivencia diaria de las prácticas pedagógicas centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje muestran que dichas habilidades y competencias no se hacen evidentes, al no alcanzar los objetivos esperados.

Esta afirmación, se basa en el resultado de las pruebas Saber Pro aplicadas por el Instituto Colombiano para el Fortalecimiento de la Educación Superior (ICFES) el 20 de noviembre de 2016 el cual, en la actualidad es el único indicador de calidad de los centros educativos, encargándose de medir el nivel de lectura crítica, mediante la aplicación de pruebas estandarizadas que ha dejado en manifiesto la poca apropiación de los estudiantes en cuanto a los niveles de lectura los cuales según (Cassany, 2003) se dividen en: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico.

El nivel literal, se centra en las ideas e información que está explícitamente expuestas en el texto; el nivel inferencial, a su vez se basa en extraer información nueva a partir de los datos explícitos del texto, que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; este finalmente, busca relaciones que van más allá de lo leído. En cuanto al último

nivel de lectura, se plantea que este implica un proceso crítico intertextual, en el cual se llegan a asumir posturas y valoraciones y establecer criterios de opinión frente a los textos leídos.

Dichos resultados, dejaron en manifiesto el bajo dominio de los estudiantes en cuanto a los procesos asociados a la lectura crítica, los datos muestran que de las cinco áreas genéricas evaluadas por el Icfes: competencias ciudadanas, lectura crítica, inglés, comunicación escrita y razonamiento cuantitativo, los puntajes, en promedio, más bajos se obtuvieron en lectura crítica. Siendo la Universidad de Antioquia sede Caucasia quienes obtuvieron el mejor desempeño con 198 puntos.

Por otro lado, cabe mencionar que el Ministerio de Educación a nivel Nacional ha implementado estrategias preventivas, el 31 de julio de 2016 se registró: “Un aumento de 7 puntos en los resultados, siendo los estudiantes de colegios oficiales constituye el 75% de la matrícula total, el incremento promedio refleja una mejoría en la calidad del Sistema Nacional de Educación” (Ciancio, 2016). A pesar de este avance, se continúan presentando dificultades en cuanto a procesos de comprensión lo que pone en manifiesto los diferentes factores que inciden en que el nivel de lectura crítica se presente por debajo de los resultados esperados por la población Colombiana, porque el 25% restante no se haya ubicado en el porcentaje anunciado anteriormente.

Esta situación, se manifiesta a su vez en los estudiantes de primer ingreso a la universidad, pues en el ámbito de la Educación Superior se pueden identificar una multiplicidad de dificultades relacionadas con el bajo nivel de lectura crítica de los estudiantes, quienes desarrollan su proceso lector a través de actividades memorísticas en las que la comprensión y la argumentación no figuran y los resultados a nivel académico son desalentadores.

La Universidad de la Costa, CUC no está exenta a esta problemática, es por ello que es común encontrar un buen número estudiantes de diferentes carreras del pregrado que desconocen cuál es la estrategia de lectura que favorece su proceso lector, es decir, aquella que los puede llevar a una comprensión global de los textos. Así mismo, en sus producciones escritas realizadas a partir de la lectura de un texto o cuando se les interroga sobre el planteamiento del autor, se puede constatar que se limitan a copiar la información textual y no hacen un buen proceso de interpretación y análisis.

Los esfuerzos que en materia del desarrollo de las competencias genéricas vine haciendo la Universidad de la Costa, resultan importantes y se constituyen en una dinámica que vine impactando a todos los actores comprometidos con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se destaca el proyecto Saber te lleva lejos, denominación con que se reconoce un esfuerzo importante visionado desde la vicerrectoría académica de la Universidad de la Costa, y que apunta a la formación de directivos y docentes.

Saber te lleva lejos, corresponde un escenario de formación pensado en tres ejes estructurales: el primero, corresponde a la construcción conjunta de un documento donde se definen y articulan las competencias genéricas, con los perfiles de salida de cada programa. El segundo momento de formación y acompañamiento, corresponde a la construcción de instrumentos de evaluación diseñados según el Modelo Basado en Evidencias MBE y asociado con cada una de las asignaturas focalizadas para este trabajo. Y finalmente existe un tercer momento, que permite la construcción de matrices de doble entrada – Contenidos Vs Competencias genéricas- para evidenciar en los elementos de competencia e indicadores, los desempeños evaluados en la rúbrica.

Si bien es cierto que la ruta de implementación señalada privilegia el fortalecimiento de las competencias genéricas en su totalidad, existe una fuerte apuesta Institucional, de caras a las competencias genéricas relacionadas con la comunicación escrita y la lectura crítica, reconociéndolas como eje articulador que impacta en el desarrollo de otras competencias genéricas, tales como las competencias ciudadanas y el razonamiento cuantitativo.

Otro escenario de fortalecimiento al desarrollo de las competencias genéricas y en particular las que tienen que ver con la comunicación escrita y lectura crítica que se viene implementando en la Universidad de la Costa, tiene que ver con la puesta en marcha de un INDEX, titulado: “Saber te lleva lejos: una mirada al estado de las competencias genéricas en la Universidad de la Costa”. Este estudio tiene como objetivo general identificar el nivel de las competencias genéricas, en estudiantes de tercero, quinto y séptimo semestre de la Universidad de la Costa para el periodo académico 2017 2. Los resultados de esta investigación aportarán referentes reales del estado actual de las competencias con miras a implementar otras estrategias que promuevan el fortalecimiento de las mismas dentro de la población de estudiantes.

Se debe agregar que en la Universidad de la Costa CUC también se llevan a cabo las “Olimpiadas Escriturales”, un concurso, liderado por el Departamento de Humanidades y los docentes de Construcción Textual, el cual tiene como objetivo desarrollar la lectura y escritura a través de la producción de un texto de tipo argumentativo; es importante señalar, que para la producción del mismo es indispensable efectuar procesos de lectura para ello, se asignan mentores externos quienes brindan las directrices a través de actividades lúdicas que le permitirán a los estudiantes fortalecer sus competencias comunicativas.

Se suma a lo anterior, que desde Vicerrectoría Académica, simultáneamente, se lidera el programa Unicosta que procura fortalecer la competencia lectora y las habilidades de cálculo en los estudiantes que durante su proceso de admisión no alcanzaron el porcentaje mínimo que se exige para iniciar alguno de los programas académicos ofertados. Esta estrategia, consiste en nivelar durante un semestre aquellas competencias que debieron ser trabajadas en la Educación Básica y Media.

De la misma forma, desde Bienestar Universitario realizan un “Plan de Acompañamiento” a aquellos estudiantes quienes en sus resultados de la prueba Saber 11 obtuvieron puntajes por debajo de la media Nacional en lectura crítica y matemática. Este proyecto, busca trabajar las competencias específicas de cada área a lo largo de ocho semanas. Es innegable que al momento de trabajar desde las competencias comunicativas, se analicen las dificultades más notorias a la hora de leer, tales como: “falta de atención, interés, concentración, nerviosismo, temor a equivocarse en público, no saber marcar pausas, cansancio visual, no retener lo que se lee, pereza, dolor de cabeza, aburrimiento, sueño y problemas de salud (visuales)” (Sánchez y Brito, 2015, p.134), lo cual significa que se deben continuar y profundizar las estrategias que encaucen el desarrollo y/o fortalecimiento óptimo de la lectura crítica en tales estudiantes universitarios.

En la Universidad de la Costa se desarrolla la lectura crítica como electiva, por ello, el grupo GN cuenta con estudiantes pertenecientes a diferentes programas y semestres académicos los cuales se matriculan de manera opcional respondiendo a las exigencias académicas de cada programa y a sus intereses o expectativas. La observación directa durante las diez sesiones de intervención en las cuales se desarrollaron cinco actividades bajo el empleo de la guía de lectura para texto argumentativo permitió identificar hábitos,

valores y actitudes de los mismos frente al proceso de lectura crítica. Las actividades fueron desarrolladas bajo el análisis de cinco artículos de opinión, en el proceso de deconstrucción se tuvieron en cuenta las etapas de la guía de lectura para texto argumentativo; basada en los niveles de lectura minuciosa de Richard Paul y Linda Elder (2003).

Lo anterior permitió determinar qué porcentaje de estudiantes del grupo escogido para la aplicación y puesta en marcha del proyecto presentan dificultades al momento de interpretar lo que leen, en aspectos como: superar el nivel literal de comprensión lectora, entender instrucciones, interrogantes y actividades. De igual forma, las dificultades que se presentan al dar cuenta de textos de extensión mediana, y si se valen o no de estrategias que le permitan llevar su proceso de comprensión lectora con autonomía.

Con base en los resultados del pretest y de las técnicas e instrumentos aplicados al grupo objeto de estudio, se determinaron las dificultades frente al proceso de lectura crítica y los subprocesos inherentes al mismo. En primer lugar, se evidenció la dificultad en los niveles de comprensión inferencial y crítico; solo un bajo porcentaje de la población alcanzó estos niveles de lectura, de igual forma fue evidente que no utilizan estrategias para llevar a cabo su proceso de lectura con autonomía, por lo que es válido afirmar que leen ciegamente, sin un propósito, no hacen una agenda o se trazan un objetivo o una meta y por ende no son capaces de determinar cómo leen. Según (Paul y Elder, 2003) el leer tiene un propósito casi universal: conocer lo que un autor tiene que decir acerca de un tema en particular, cuando se lee de manera hábil se logran traducir las palabras en significados, por lo que se pudo evidenciar que pocos son capaces de reflejar de modo preciso, el significado intencionado del autor, ya que proyectan su propia interpretación

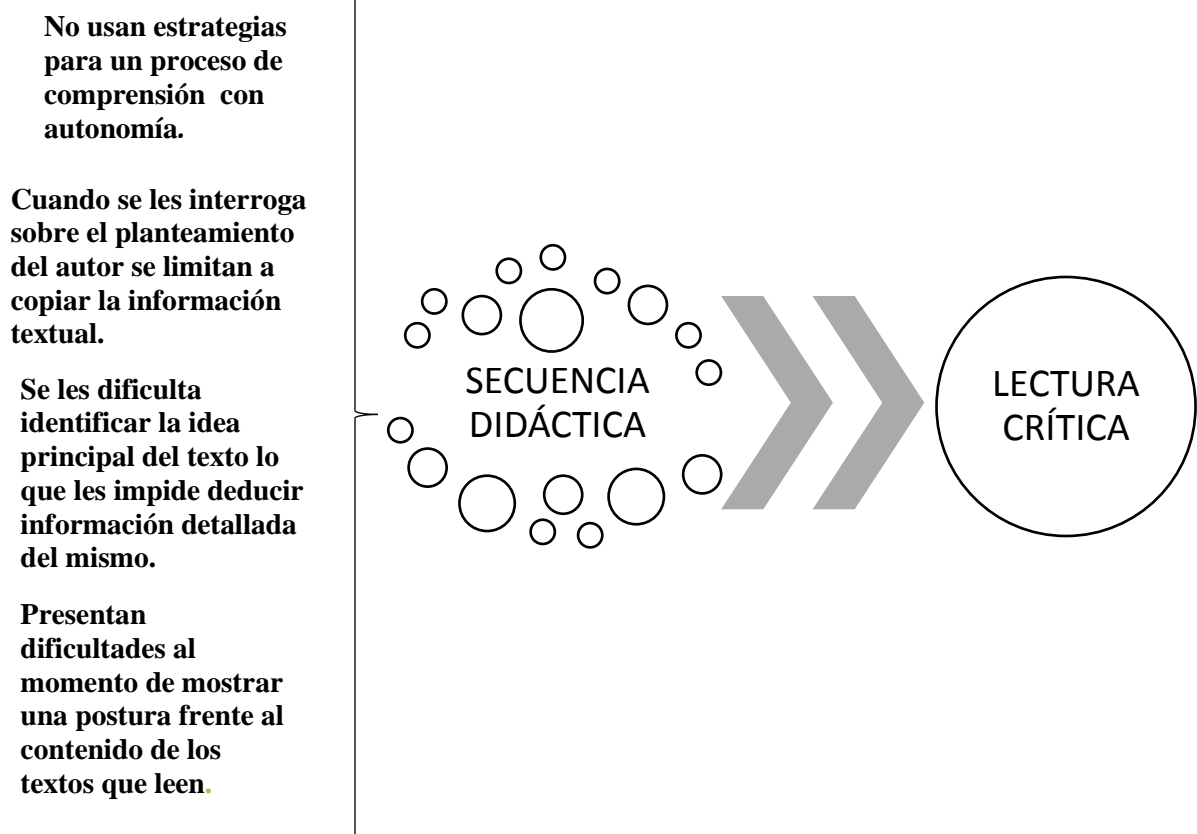
hacia el texto.

Se les dificulta además identificar la idea principal de un texto, en consecuencia no obtienen una comprensión inicial de las ideas primarias del texto, lo cual impide deducir información detallada del mismo. Según (Paul y Elder, 2003) cuando un lector reflexivo se enfrenta a cualquier tipología textual, es importante tener claro el propio propósito al leer para luego tener claridad sobre el propósito del autor al escribir, en efecto, los estudiantes leen sin obtener distinciones claras entre su propio pensamiento y el del autor pues el proceso de lectura se convierte en una actividad en donde la mente impresionista juega un papel fundamental al buscar solo las asociaciones divagando entre párrafo y párrafo, lo que les impide a su vez mostrar una postura frente al contenido de los textos que leen.

Además, mostraron apatía hacia la lectura, atención dispersa al momento de enfrentarse al texto y no se valen de ninguna estrategia didáctica para facilitar la comprensión del mismo (diccionarios, otros textos, consultas bibliográficas, consultas con otros docentes) lo cual consecuentemente refleja un bajo rendimiento en las pruebas tanto orales como escritas que le fueron realizadas.

Para este nivel universitario y teniendo en cuenta las exigencias ministeriales respecto a los índices de calidad se esperaba que los estudiantes pudieran dar cuenta de manera más concreta de los contenidos de un texto, de igual forma, que la lectura fuera un hábito arraigado en ellos que les permitiera mantenerse informados y no una exigencia por parte de los docentes.

Figura 1.



Nota. Elaboración propia.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Pregunta problema

Por lo tanto, para orientar este proceso de investigación y atendiendo a la problemática encontrada el grupo investigador se propone indagar:

¿Cuál es la pertinencia de una secuencia didáctica centrada en el uso de niveles de lectura minuciosa que propenda por el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos?

Viabilizando su planteamiento y con el propósito de articular la coherencia de sus acciones, se relacionan las:

1.2.2 Preguntas específicas

¿Cuál es el estado inicial de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del grupo control y grupo experimental antes de la implementación de la secuencia didáctica?

¿Cómo implementar una secuencia didáctica a través de niveles de lectura de textos argumentativos en el grupo experimental?

¿Cuáles son las diferencias existentes en el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos entre el grupo control y el experimental al emplear la secuencia didáctica?

Las preguntas anteriores se desarrollan en las tareas científicas orientadoras de los objetivos de la investigación, para lo cual resulta relevante relacionar los objetivos planteados.

1.3 Objetivos

A partir de la fundamentación citada anteriormente, se plantea un *objetivo general* encaminado a:

1.3.1 *Objetivo general*

Determinar la pertinencia de una secuencia didáctica centrada en el uso de niveles de lectura minuciosa que propenda por el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos.

1.3.2 *Objetivos específicos*

A su vez, unos objetivos específicos respectivamente perfilados a:

- Identificar el estado inicial de los niveles de comprensión lectora antes de la implementación de la secuencia didáctica en el grupo control y experimental.
- Implementar una secuencia didáctica a través de niveles de lectura de textos argumentativos en el grupo experimental.
- Establecer las diferencias existentes en el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos entre el grupo control y el experimental al emplear la secuencia didáctica

1.4 Hipótesis

- El empleo de la secuencia didáctica mejora los procesos de lectura crítica en los textos argumentativos.
- El empleo de la secuencia didáctica no mejora los procesos de lectura crítica en los textos argumentativos.

1.5 Tareas científicas

Revisión teórica y documental de los referentes teóricos y metodológicos del problema de la presente investigación, a través del rastreo bibliográfico de información contenida en documentos institucionales a nivel nacional e internacional y de investigaciones relacionadas con el objeto de la investigación.

La búsqueda teórica y documental acerca de la pertinencia de una secuencia didáctica para el desarrollo de competencias de lectura crítica de textos argumentativos requirió el rastreo documental, elaboración y aplicación de una prueba diagnóstica a los estudiantes objeto de estudio. Diseño e implementación de una secuencia didáctica centrada en los niveles de lectura minuciosa para fortalecer las competencias asociadas a la lectura crítica donde se evidencian acciones que contribuyen al mejoramiento de dichas competencias para desarrollar el pensamiento crítico y formar seres contribuyentes a la sociedad.

Lo anterior se hace visible en la coherencia identificada en la siguiente matriz articuladora entre el problema, los objetivos y las tareas científicas propuestas. Ver matriz No. 01

Figura 2

Pertinencia de una secuencia didáctica para el desarrollo de competencias de lectura crítica de textos argumentativos		
PREGUNTA CIENTÍFICA		
¿Cuál es la pertinencia de una secuencia didáctica centrada en el uso de niveles de lectura minuciosa que propenda por el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos?		
OBJETIVO GENERAL		
Determinar la pertinencia de una secuencia didáctica centrada en el uso de niveles de lectura minuciosa que propenda por el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos.		
PREGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TAREAS
¿Cuál es el estado inicial de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del grupo control y grupo experimental antes de la implementación de la secuencia didáctica?	Identificar el estado inicial de los niveles de comprensión lectora antes de la implementación de la secuencia didáctica en el grupo control y experimental.	*Elaboración y aplicación de prueba diagnóstica (pretest) (Cuestionario) (Sustento técnico).
¿Cómo implementar una secuencia didáctica a través de niveles de lectura de textos argumentativos en el grupo experimental?	Implementar una secuencia didáctica a través de niveles de lectura de textos argumentativos en el grupo experimental.	*Cuantificación de niveles de lectura a través del programa SPSS *Diseño de la secuencia didáctica (Matriz secuencia didáctica) *Explicación y aplicación de la

		secuencia didáctica
		*Talleres de seguimiento (Texto y preguntas tipo prueba Saber)
¿Cuáles son las diferencias existentes en el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos entre el grupo control y el experimental al emplear la secuencia didáctica?	Establecer las diferencias existentes en el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica de textos argumentativos entre el grupo control y el experimental al emplear la secuencia didáctica.	*Elaboración y aplicación de prueba final (postest) (Cuestionario) (Sustento técnico). *Cuantificación de niveles de lectura a través del programa SPSS

Nota: Matriz articuladora del proceso de investigación: Proyecto "Pertinencia de una secuencia didáctica para el desarrollo de textos argumentativos". Por: L. Arrieta y M Olivares.

1.6 Justificación

La formación integral de los jóvenes se ha convertido en uno de los fines de la Educación colombiana, por ello, el Ministerio de Educación Nacional se ha preocupado por llevar a cabo estrategias preventivas que mejoren los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas que realiza el Instituto Colombiano para el Fortalecimiento de la Educación Superior (ICFES) a través del desarrollo de competencias por encima del almacenamiento de información, en donde el pilar de la prueba está centrado en que los estudiantes adquieran capacidades argumentativas e interpretativas.

En los últimos años las universidades se han preocupado por fomentar actividades para el fortalecimiento de la lectura y escritura; sin embargo, muchos de esos ejercicios han dejado en evidencia que la gran mayoría de los estudiantes presentan dificultades en cuanto al dominio de las competencias básicas del lenguaje lo que no les permite leer críticamente, es decir, asumir posturas, tomar distancia frente al texto y evaluar su contenido. Por lo que al ingreso a la Educación Superior se hace más notoria esta dificultad debido a la complejidad del discurso y el manejo de géneros diversos los cuales presentan características particulares que difieren del lenguaje cotidiano.

En este sentido, vale la pena mencionar que para la formación de sujetos contribuyentes y aportantes a la sociedad en el nivel de Educación Superior se hace necesario incluir instancias de enseñanza de lectura y escritura para cualificar el tipo de lectura de los estudiantes.

La Universidad de la Costa, CUC, se han adelantado investigaciones que apuntan a caracterizar, analizar y fortalecer los procesos relacionados con las competencias lectoras o lectura crítica por razón de lo encontrado en resultados como las Pruebas Saber Pro y demás estudios que describen las falencias de los universitarios en temas de comprensión textual. Según lo encontrado tanto en el rastreo bibliográfico, como en la relación directa con el contexto objeto de estudio, cabe subrayar que estos trabajos necesitan ser coordinados o respaldados con más investigaciones y evaluaciones de impacto, es decir, no se pueden dejar de regular tales iniciativas con el fin de cualificarlas.

Se justifica esta investigación además por el comportamiento de los resultados obtenidos las últimas pruebas Saber Pro donde se evalúan las competencias genéricas y específicas. Además está presente el reto del Ministerio de Educación Nacional por mejorar en todas las pruebas donde Colombia participa y ha quedado muy por debajo de la media internacional (Ospino y Samper, 2014).

Por tanto, este proyecto de investigación se realizó como una alternativa para desarrollar las competencias de lectura crítica en los estudiantes del grupo GN de la Universidad a través de la aplicación de una secuencia didáctica preparando así estudiantes capaces de fortalecer y desarrollar todas sus habilidades cognitivas para la comprensión, análisis, interpretación y la lectura crítica de textos escritos usando no solo herramientas intelectuales, sino por medio de los diferentes aspectos del acervo cultural que le rodea, para así convertirse en lectores reflexivos.

En este orden de ideas, se puede afirmar que esta investigación es coherente con el plan de estudios de la Maestría en Educación que brinda la Universidad de la Costa CUC porque está inmersa en una de las líneas de investigación que maneja esta Institución Educativa: Currículo y

práctica pedagógica; contribuyendo al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, brindando la oportunidad a jóvenes de adquirir destrezas para que sean capaces de enfrentarse a la lectura de géneros diversos de manera asertiva, percibir el proceso lector como una oportunidad de aprendizaje y ser capaces de desenvolverse en una era de posconflicto.

Por otra parte, su pertinencia está dada por el proceso investigativo quien exhorta a los autores a indagar y proponer alternativas para obtener una comprensión más adecuada de la problemática objeto de estudio, dando cumplimiento a lo plasmado en la Ley 30 de Educación Superior, artículo 4 “Principios de la Educación Superior”, donde se expresa la importancia de desarrollar en los estudiantes, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país.

Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. Precisamente se ha comprobado que a través de la lectura se fortalecen dichos procesos mentales que permiten que los estudiantes exploten su capacidad crítica, reflexiva y propositiva.

Igualmente este trabajo se apoya en los *Lineamientos para la formación por competencias en Educación Superior* propuestos por el MEN donde una de sus competencias genéricas está acorde a esta propuesta investigativa, en ella se plantea la necesidad de desarrollar el razonamiento crítico en los estudiantes universitarios y con ello el entendimiento interpersonal, el pensamiento creativo, el razonamiento analítico y la solución de problemas; debilidades evidenciadas en el Sistema Educativo Nacional.

Dicha competencia se hace notoria en los estudiantes cuando valoran las premisas de un argumento, reconocen la función de una conclusión en el texto, identifican elementos implícitos, diferencian hechos de opiniones, determinan valoraciones positivas y negativas y asumen posición frente al contenido textual.

La justificación pedagógica de este proyecto radica en la importancia de enfatizar que la lectura es el pilar de la formación de los individuos, no solo desde el ámbito profesional sino además desde la formación personal ya que a través de ella, se adquieren valores y conocimientos y a su vez permite generar posturas ante los mismos.

Desde la universidad de la Costa se vislumbra el problema que bien se describe como lectura acrítica, utilitaria, objetivista sólo como medio para conocer las generalidades del texto. Por ello, el reto es enfrentar el texto y tener comprensión, obtener el gozo de expresar qué hemos entendido, comprendido, captado sus tesis y los mensajes que el escrito quiere comunicarme (Zubiría, 2003, p.123). Considerando lo anterior, las autoras proponen un trabajo de investigación que dé paso a la formulación de una secuencia didáctica que propenda por el desarrollo de competencias de lectura crítica, en razón de la necesidad no sólo para la Institución sino por el interés de formar estudiantes competentes académicamente, como parte de una comunidad académica que adolece de herramientas efectivas para lograr cumplir con la formación y el aprendizaje de este tipo de lectura tan importante en estos momentos políticos por los que atraviesa Colombia en su proceso de establecimiento de la paz.

Es precisamente este último aspecto que emerge como justificación social, por la necesidad de que los profesionales de las distintas áreas del saber deben estar atentos en la lectura de las situaciones, de las propuestas, de los acuerdos y de las problemáticas que

seguramente harán parte de este camino que se inició hace algunos años y que proseguirá por muchos más.

Otro punto sobre la viabilidad de este proyecto investigativo se consolida en el respaldo y apoyo que se tiene de todo el personal que conforma la comunidad educativa de la Institución antes en mención, contando con los recursos humanos, económicos y materiales para su ejecución, permitiendo a su vez que la labor investigativa se inicie, desarrolle y se pueda culminar con la obtención de los objetivos propuestos.

Por otro lado, esta investigación aporta a la Universidad de la Costa CUC el conocimiento del estado actual de sus estudiantes en relación a las competencias de lectura crítica para mejorar y fortalecerlas, siendo está concebida como una actividad altamente constructiva de los estudiantes de pregrado a través de la aplicación de una secuencia didáctica basada en los cinco niveles de lectura minuciosa planteados por Richard Paul (2003) para así lograr un mejor desempeño de los mismos en su vida académica y mejorar los resultados de las pruebas Saber Pro, realizadas por el Instituto Colombiano para el Fortalecimiento de la Educación Superior (ICFES).

Capítulo ii

2. Marco referencial

2.1 Estado del arte

2.1.1 Antecedentes Internaciones

A continuación se abordaran los estudios relacionados con el objeto de investigación de este proyecto, los cuales sirvieron como marco de referencia para enriquecer el desarrollo de la investigación, documentos puntuales que comparten objetivos y metodologías comunes y brindan diversas miradas que apoyan esta propuesta.

A nivel internacional, se tiene la investigación realizada por Medina (2003) titulada “Como desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior” en la ciudad de Nuevo León, México. Para el desarrollo de este trabajo la autora se propuso diseñar estrategias para que el alumno del nivel medio superior de la UANL desarrollara la habilidad de la lectura crítica. Para la consecución de dicho objetivo se optó por un método mixto que permitiera recabar información sobre la forma en que los estudiantes universitarios utilizan algunas estrategias cognitivas y meta cognitivas. Los resultados, en general, mostraron que la comprensión del texto es limitada y, por lo tanto, no está acorde con lo que esperarían para alumnos de este nivel en lo que se refiere a la manera de comprender y extraer información de un texto expositivo.

Como consecuencia de este análisis reflexivo de los resultados, se considera importante que los docentes sepan guiar a sus estudiantes desde básica en la adquisición e implementación de actividades que les permitan mejor dominio de los textos.

Por otra parte, Araya (2014) en Costa Rica realizó una investigación titulada: “El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior” Esta investigación se basó en la experiencia pedagógica suscitada en la aplicación de la estrategia de aprendizaje denominada: “La secuencia didáctica (SD)”, para desarrollar una unidad temática del curso FD-1027 Didáctica de la lectoescritura”, con el propósito de mejorar los procesos de aprendizaje, sobre los principios didácticos, en relación a las etapas de la composición de los textos en la etapa escolar.

La ejecución de dicha propuesta, se realizó desde el enfoque cualitativo y la investigación- acción. De acuerdo con los resultados se pudo concluir que la estrategia permitió desarrollar de una manera lógica la unidad temática de las etapas de composición de la expresión escrita y se visualizó en el estudiantado un mayor empoderamiento de los principios didácticos, en la aplicación de la investigación en el área de la producción textual. Asimismo, la implementación de la propuesta formó parte de las actividades curriculares desarrolladas en el curso de Didáctica Universitaria, para enriquecer los procesos de aprendizaje que fomentó el personal docente en las diversas carreras de la universidad.

A su vez, desde el ámbito internacional se resalta la propuesta de Trujillo, Zárate y Lozano (2014) “La competencia de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior” La temática de investigación abordó la competencia de comprensión lectora que desarrollaron los estudiantes del Nivel Medio Superior a través de la lectura de textos expositivos utilizando como medio simultáneo para representarlas el programa CmapTools. La metodología que se utilizó es cualitativa, utilizando como instrumentos de investigación a la observación sistemática y un guion de entrevista aplicados a 29 estudiantes del sexto semestre de una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México, utilizando el método crítico-clínico.

Los resultados encontrados implican que los estudiantes desarrollan competencias de comprensión lectora que van desde el análisis, selección, discriminación y representación de la información por medio del software CmapTool. Se concluye que los estudiantes con la ayuda del uso del programa de CmapTools desarrollaron las competencias de comprensión lectora como la construcción de inferencias y síntesis de la información ya que para integrar los mapas conceptuales lineales y secuenciales se necesitan palabras clave y enlace.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

A nivel nacional, se referencia la investigación de Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez, y Serna (2014) titulada: “La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión” de la Universidad Católica del Norte la cual Tuvo como objetivo presentar un rastreo bibliográfico sobre estudios, investigaciones y reflexiones que indagaron por la lectura desde un enfoque crítico en la educación. En cuanto a la metodología utilizada por los investigadores, el rastreo bibliográfico organizó en dos momentos: la búsqueda en bases de datos académicas (Redalyc, Dialnet, Scielo, Ebsco) y la revisión de libros que teorizan sobre la lectura desde sus diversas perspectivas. Este proceso permitió recopilar metodológicamente los marcos teóricos y conceptuales. Así como, señalar que la lectura debe constituirse en un espacio de formación indispensable en la educación superior.

Hay que mencionar, además la investigación denominada “Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad” realizada por Benavides y Sierra (2013) en Colombia cuyo propósito fue implementar una propuesta pedagógica que

promoviera la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico en el desarrollo de las competencias transversales de la Escuela de Administración de Negocios.

En dicha propuesta las investigadoras lograron caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes Eanistas a través de los instrumentos de recolección de información: encuesta y entrevista, también con base en la revisión documental de los syllabus de competencias comunicativas I y II. Finalmente, Según lo arrojado en los instrumentos, las investigadoras concluyeron que para fortalecer la alfabetización académica y la lectura crítica en los estudiantes es necesario mayor interés y transdisciplinariedad, unidad y criterios de exigencia en la presentación y evaluación de trabajos. Así mismo, unos niveles más altos de exigencia de la Universidad frente al acompañamiento de los procesos de lectura y escritura, para que tengan la misma relevancia en todas las facultades.

Por su lado, Pineda (2009) desde su trabajo de investigación “La interactividad que se genera en la secuencia didáctica: factores de lucha política mediada por la tic, en el grupo 1 - 04, jornada nocturna de la asignatura de ciencias políticas de la facultad de derecho de la universidad libre seccional Pereira año 2009” tuvo en cuenta el diseño tecno pedagógico, se usó como estrategia metodológica el desarrollo de la secuencia didáctica y el estudio de casos. El tipo de investigación es cualitativa – interpretativa lo cual permitió dar respuesta al objetivo general que fue identificar, caracterizar, analizar e interpretar la interactividad que se genera en el desarrollo de la secuencia didáctica. Luego de la implementación de la propuesta y el posterior análisis de los resultados de determinó que el estudio de la interactividad es fundamental para identificar, describir e interpretar los dos grandes mecanismos de influencia educativa, según el modelo de Coll: La construcción de sistemas de significados compartidos y el traspaso del control y responsabilidad del aprendizaje del profesor a los alumnos.

A su vez, en Pereira se presenta la investigación de Marín y Aguirre (2010) titulada: “Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBD, de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira” la cual tuvo como propósito presentar los resultados de la implementación de una estrategia de enseñanza-aprendizaje enmarcada en la didáctica de la lengua, consistente en el diseño e implementación de una Secuencia Didáctica, desde la perspectiva teórica discursiva-interactiva de María Cristina Martínez Solís de la Universidad del Valle, cuyo objetivo fundamental fue mejorar los procesos de comprensión de textos expositivos, en un grupo de estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira.

Esta investigación fue cuantitativa con una metodología que busca cuantificar los datos-información y aplicar una forma de análisis estadísticos; así mismo, es de tipo cuasi-experimental, la conclusión principal a la que llegaron los investigadores luego de haber analizado los datos cuantitativos en los dos cursos (Experimento y Control) fue que con la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes mejoraron significativamente en las estrategias cognitivas para extraer la macro estructura o contenido semántico que da cuenta del sentido del texto base. Así mismo, se evidenció la apropiación y utilización competente en los estudiantes de procesos superiores de pensamiento para seleccionar la información relevante que incluye ideas principales, proposiciones secundarias y que encierran la intencionalidad propuesta por el autor en el texto base.

Del mismo modo, en Bogotá se desarrolló la investigación de Buitrago, Gómez, Torres y Hernández (2010) titulada: “La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza” Esta investigación se enmarca en el

ámbito didáctico describiendo y analizando dichas relaciones en dos situaciones didácticas denominadas proyectos de aula y secuencias didácticas. Por tanto, el objetivo general apuntó a describir las interrelaciones que se dan entre docentes y contenidos de enseñanza al introducir una secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura, en el marco de un proyecto de aula.

Para el desarrollo de esta propuesta se utilizó en enfoque cualitativo y sus principales elementos de recolección de información fueron: el planeador, el diario de campo, videos y matrices de trabajo individual y grupal. El procesamiento de los resultados se convirtió en una actividad de permanente reflexión individual que luego fue triangulada teniendo en cuenta las categorías de análisis. Después de esto los investigadores pudieron destacar que el principio de integración que orienta el desarrollo de los proyectos de aula ofrece un escenario amplio para comprender y superar la ambivalencia teoría-práctica respecto al fenómeno de integración en los diseños y secuencias didácticas.

Por otra parte, Méndez (2013) denominó su trabajo como “Proyecto de Lectura Crítica en ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje en los programas de licenciatura de la Fundación Universitaria Católica del Norte.” Este trabajo tuvo como propósito describir teórica, metodológica y reflexivamente la práctica de lectura crítica en estudiantes de educación superior. Dicha práctica incluyó la participación de treinta estudiantes de Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Católica del Norte Fundación Universitaria (CNFU), quienes respondieron un instrumento mediante el cual fue posible caracterizar su nivel de lectura, a partir de la interpretación de cada instrumento, así como la incidencia que este nivel de lectura tiene para un desempeño en la vida académica, social y política de los estudiantes. Los resultados muestran que, no obstante la cantidad de estudios que afirman la importancia de la lectura en la formación académica, aún hay una gran cantidad de prácticas que, al no seguir un marco de

referencia ni de método, se quedan en buenos intentos, pero no representan logros significativos en términos de lectura ni de lectura crítica.

2.1.3 Antecedentes Locales

Finalmente, desde una perspectiva local, fueron significativos los aportes de Iglesias y Castro (2016) quienes investigaron sobre “El texto argumentativo como estrategia mediada por las tic para el fortalecimiento de la lectura crítica” en la ciudad Barranquilla, su objetivo fue indagar de que forma el texto argumentativo, como estrategia mediada por las tic, fortaleció los procesos de lectura crítica en los estudiantes. Para la consecución de este objetivo las investigadoras identificaron los niveles de lectura que presentaban los estudiantes de primer semestre, también validaron las secuencias didácticas mediadas por las tic y describieron los cambios generados en los procesos interpretativos evidenciados en los estudiantes objeto de estudio.

Como orientador de este proceso las autoras tomaron los preceptos teóricos de Cassany, Girón, Regil y Paredes para fundamentar su hipótesis de investigación, lo cual les permitió establecer con argumentos sólidos los principales avances y dificultades a la luz de estos autores. Hecho que fue evidente en las conclusiones de su trabajo, su metodología fue de tipo cuantitativo. Esta investigación resultó valiosa y aportó un sin número de pautas de carácter metodológico que sirvieron de modelo para este proyecto de investigación.

Además, significó un gran aporte la propuesta realizada por Ospino y Samper (2014) titulada “Estrategia didáctica para fortalecer las competencias ciudadanas a través de la lectura

crítica en escenarios virtuales” dicha investigación apuntaba hacia el diseño de una estrategia didáctica para fortalecer las competencias ciudadanas a través de la lectura crítica en escenarios virtuales. Este proyecto se llevó a cabo con los estudiantes de la cátedra de constitución política y construcción textual de la Universidad de la Costa CUC en su modalidad virtual, gracias al desarrollo de esta propuesta se hizo evidente que hay una creciente e imperante necesidad de contribuir al fortalecimiento de las deficiencias presentadas por los estudiantes de educación superior y es la razón por la cual las instituciones han generado estrategias que van desde lo presencial hasta lo virtual.

En este orden de ideas y luego de haber efectuado la revisión y posterior análisis de las investigaciones que sirven como antecedentes a este proyecto, el grupo investigador optó por tomar como modelo algunas de las prácticas allí descritas. Así mismo, se resalta la importancia de tener perspectivas diferentes respecto a la temática abordada, lo que permitió en algunos casos plantear una visión diferente a nivel conceptual, teórico o metodológico.

2.2 Referentes teóricos

2.2.1 Concepto de lectura crítica

Leer hace referencia a conocer lo que un autor tiene que decir acerca de un tema en particular. Cuando se lee, se traducen las palabras en significados (Paul y Elder, 2003). Es decir, el lector debe apropiarse de lo que el autor desea transmitir. Es entonces cuando resulta significativo aclarar que la lectura crítica es un tipo de lectura compleja y poliédrica de un texto,

la cual es entendida como un proceso de interacción comunicativa entre el lector, el texto y el contexto (Cassany, Tras las líneas, 2006).

2.2.2 Lectura

Para entender cómo deben abordarse las dificultades encaminadas hacia la lectura crítica, en primera medida es necesario definir el concepto de la habilidad sobre la cual se está hablando, esta es la lectura, según la cual Paul (2003) realizó diversas investigaciones y, gracias a ellas llegó a la conclusión que la habilidad de leer hace referencia a conocer lo que un autor tiene que decir acerca de un tema en particular. Cuando se lee, se traducen las palabras en significados (Paul y Elder, 2003). Es decir, tomando como punto de partida que el autor previamente ya ha traducido su pensamiento y experiencias en palabras, es labor del lector tomar esas palabras y traducirlas nuevamente al significado original del autor, en donde es válido afirmar que para este proceso se requieren una serie de actos analíticos, evaluativos y creativos (Paul y Elder, 2003) en la mente del lector, los cuales permitirán la mejor forma de aprendizaje presente en la lectura: la comprensión.

Mann (citado por Paul, 2003) en el Segundo Reporte para Junta de Educación de Massachusetts expresa que ha destinado especial cuidado en conocer qué tanto la lectura es percibida como un ejercicio mental de pensar y sentir, y qué tanto es una acción infructuosa de los órganos del hablante sobre la atmosfera. En donde este deja en evidencia que la mayoría de los niños no comprenden el significado de las palabras que leen y que más aún no logran entender la intención del autor.

Esta afirmación resulta de gran relevancia para sustentar la teoría propuesta por Paul en la que se resalta que se lee para conocer lo que quieren decir los autores; es decir, todo lector al momento de enfrentarse al texto debe tener claridad que se aborda el proceso de lectura con el fin de conocer el pensamiento del autor, dicho de otra manera, lo que ellos quieren transmitir a través del texto; en palabras de Paul esto se traduce en tener claro el propósito del autor al escribir.

En consecuencia, el proceso lector es influenciado por el propio propósito al leer y por la naturaleza misma del texto (Paul y Elder, 2003) de ahí que la forma cómo se aborde un texto varíe dependiendo el tipo de lectura que se realice, por ejemplo, la forma en que se enfrenta un lector a un libro por placer es diferente a la forma en que este aborda una lectura para aprender un nuevo tema.

Del mismo modo, es importante mencionar que otro de los aportes significativos en el ámbito de la lectura fue el que realizó Smith (1990) al concluir luego de varias investigaciones que aportan más al proceso lector el conjunto de conocimientos que tienen los individuos en su cerebro que el texto en sí; explica entonces, que la lectura no solo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido y expone además, dos aspectos fundamentales como la pre- lectura con el objetivo de relacionar la información del texto con el conocimiento del mundo del alumno y en segundo lugar, es relevante que el lector desarrolle estrategias de predicción y verificación de hipótesis dentro del contexto del mismo texto (Smith, 1990).

Como complemento a esta teoría, emerge la teoría de Solé (1994) quien afirma que la lectura es un proceso individual donde el lector es capaz de relacionar la información nueva con

el conocimiento previo que posee, además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es lo secundario (Solé, 1994).

Así mismo, es importante mencionar que la habilidad de leer no solo implica conocer las unidades y reglas combinatorias del idioma sino, una serie de habilidades cognitivas que deben ser desarrolladas como: conocimientos previos, inferencias, hipótesis y saber verificar y reformular la información. Entre tanto, el significado del texto se ubica en la mente del lector, en donde juega un papel fundamental los conocimientos previos ya que ellos varían según cada individuo y el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve. En consecuencia, leer se convierte en una práctica sociocultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere además conocer estas particularidades, propias de cada comunidad (Cassany, 2006). Es decir, no solo basta con realizar el proceso de decodificación, inferencias y traducir el pensamiento del autor en palabras del lector sino que juega un papel importante el contexto sobre el cual se desenvuelve el lector.

De modo similar, Dijk (2000) afirma que el discurso se produce, comprende y analiza en relación con las características del contexto ya que se hace necesario, para tener una visión global del texto, tener en cuenta aspectos como los roles, propósitos, tiempo, lugar, género, edad, entre otras características que le permiten al lector ampliar la perspectiva de su lectura puesto que el discurso además de consistir en una serie ordenada de palabras, clausulas, oraciones y proposiciones, es un fenómeno práctico, social y cultural, es decir una interacción.

De estos autores se puede extraer que para reforzar la lectura como un proceso significativo en el aula, no solo es indispensable llevar un buen texto, sino también primar la

construcción y uso de estrategias por parte de los estudiantes, de ahí que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo se contribuye al desarrollo global de ellos, más allá de solo fomentar sus competencias como buenos lectores.

Frente al concepto de comprensión, Dijk (1983) menciona que es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto. Es un proceso activo, primero, porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo, segundo, porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. El resultado del proceso es una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto.

Por tanto, para alcanzar un nivel alto de comprensión es importante tener en cuenta al momento de enfrentarse a cualquier tipología textual abordar los niveles de comprensión lectora, los cuales en palabras de Cassany (2006) son tres: Nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico – intertextual. En donde el nivel literal hace referencia a comprender la información local del texto, esto es, su estructura y vocabulario; el segundo nivel, consiste en extraer el sentido global del texto al relacionar su contenido con los conocimientos previos del lector; y el tercer nivel al cual denominó crítico – intertextual busca establecer relaciones entre los contenidos del texto para deducir o inferir información o conclusiones implícitas en el texto y relacionar el contenido del texto con el presente en otros textos previamente leídos. En este nivel el lector es capaz de identificar ideologías, puntos de vista e intenciones que apunta el autor (Cassany, 2006).

Bajo otra perspectiva, al respecto Paul (2003) plantea cinco niveles para alcanzar una lectura minuciosa, en donde no siempre el lector utilizará todos ellos, sino que elegirá entre ellos de acuerdo al propósito de lectura que se haya planteado (Paul y Elder, 2003). El primer nivel lo determinó parafraseo del texto, donde el lector enuncia con sus propias palabras el significado de cada oración que lee; seguidamente se encuentra el segundo nivel donde se enuncia que el lector debe identificar la tesis de un párrafo, es decir, es en este punto de la lectura donde se debe formular el punto principal de la misma, después ampliar acerca de lo que se parafraseo, dar ejemplos del significado asociándolo a situaciones concretas de su cotidianidad y finalmente será capaz de generar metáforas, analogías, ilustraciones o diagramas de la tesis.

Posteriormente se encuentra tercer nivel al cual llamó “analizando la lógica de lo que estamos leyendo” (Paul y Elder, 2003) donde se plantea que el lector debe realizar una serie de interrogantes utilizando su comprensión de los elementos del razonamiento para llevar su lectura a un nivel más alto. Por ejemplo: ¿Cuál es el propósito del autor? ¿Cuáles son las implicaciones del razonamiento del autor? ¿Cuál es el punto de vista del autor con respecto al asunto? ¿Qué suposiciones está haciendo el autor en su razonamiento? ¿Qué información usó el autor al razonar a través de este asunto? ¿Cuáles son las inferencias o conclusiones más fundamentales en el artículo? Etc.

En un cuarto nivel denominado evaluación se plantea la evaluación de cada pieza que se lee aplicándole estándares intelectuales; estándares tales como: claridad, precisión, certeza, relevancia, significación, profundidad, amplitud, lógica y justicia. Es decir, nos debemos volver adeptos al evaluar la calidad del razonamiento del autor (Paul y Elder, 2003). Finalmente, el quinto Nivel, representación, requiere hablar en voz del autor, es decir, ser el autor completa y verdaderamente para el propósito de este ejercicio.

Frente al concepto de lectura crítica, Paul se refiere a este como un proceso de lectura minuciosa, en el que leer implica conocer lo que el autor quiere decir acerca de un tema en particular y señala además que para leer de forma productiva es necesario plantear el propósito propio de lectura y el propósito de autor (Paul y Elder, 2003).

De ahí la importancia de la autorregulación al momento de leer un texto, pues el lector podrá plantearse desde el inicio de la lectura el propósito de la misma, el por qué y para qué se enfrentará al texto, la importancia de relacionar los saberes previos con los nuevos conocimientos y tendrá claridad sobre el papel determinante del contexto para comprender de manera global el texto. Dicho de otra manera, el lector autorregula su propio proceso, monitoreando y evaluando su propio pensamiento y planteándose además estrategias de lectura cuando se le dificulte un texto.

Ahora bien, la autorregulación, al igual que los demás procesos psíquicos, particularmente aquellos clasificados como superiores, constituye un proceso fruto del desarrollo histórico social y requiere de condiciones e influencias favorables para su formación, es decir, que también sea enseñado o estimulado desde períodos tempranos de crecimiento. (Ausbel, 1976). Por esto, es válido afirmar que el aprendiz debe ser un sujeto activo, emprendedor y verdadero protagonista del aprendizaje, alguien capaz de participar en la elaboración de los objetivos del mismo, en la determinación de los procedimientos y medios para lograrlo, así como en la evaluación del proceso y sus resultados.

En consecuencia, leer críticamente un texto, implica asumirlo a partir de criterios racionales relacionados con la claridad, la precisión (Paul y Elder, 2003) la concisión y la adecuación. Dicho de otra manera, sabemos que se lee bien un texto porque se comprende, se

tiene claro y se asume de manera coherente lo leído y se conocen las características específicas del texto, asumiendo además el propósito del autor al escribir.

Así mismo, dentro de las contribuciones y avances hacia las dificultades encaminadas hacia la lectura crítica, esta también es definida como un proceso que no es algo natural o inherente al ser humano, ser crítico implica tener una actitud de criticidad, es decir, aquella disposición ética, cognoscitiva y emocional de una persona para realizar auténticos cambios emocionales (Girón, Jiménez y Rivera, 2007) y una manera de pensar frente a los diferentes sucesos de la vida, leer críticamente implica entonces un esfuerzo de conciencia, una postura comprometida, una apertura al cambio y para esto es necesaria la formación, apropiación y trabajo por parte de quien decide afrontar la lectura de esa forma.

Por consiguiente, de estos autores se puede afirmar que la lectura crítica es una forma completa de leer, la cual no solo se preocupa por el simple ejercicio de decodificar el lenguaje escrito sino que comprende la estructura formal de un texto, en donde se le exige al lector los niveles más altos de comprensión, asumir estrategias de lectura para abordar el mismo y permite además identificar el propósito del autor, hacia quién va dirigido y evaluar su contenido.

En tal sentido, la escuela o centro de formación debe desempeñar un rol determinante en esta tarea de enseñar a leer críticamente y el maestro es llamado a posibilitarlo, dado que los estudiantes requieren de su acompañamiento para el desarrollo pertinente de esta habilidad en especial en los niveles superiores ya que la lectura y la universidad están estrechamente vinculadas al ser la primera de ellas una actividad formativa por excelencia; por esta razón, la lectura necesariamente en este nivel debe ser crítica. Esto requiere entonces de una lectura analítica, reflexiva y activa. Además, es importante mencionar que la lectura crítica, es el paso

anterior al desarrollo de un pensamiento crítico. Es decir, sólo cuando se comprende un texto en su totalidad, descubriendo el mensaje implícito del contenido más allá de lo literal, es posible evaluar sus afirmaciones y formarse un juicio con fundamento.

Al respecto Paul afirma que para lograr este proceso, la mente del lector debe ser una mente reflexiva pues al momento enfrentarse a un texto y abordar el proceso de lectura el lector reflexivo (Paul y Elder, 2003) busca el significado implícito del mismo, monitorea constantemente su proceso lector, distingue el pensamiento del autor de su propio pensamiento, es propositivo, ajusta la lectura a metas específicas, interrelaciona ideas del texto con ideas que ya maneja, es decir, convierte el nuevo conocimiento en aprendizaje significativo, es capaz de evaluar lo que lee y asumir una postura crítica frente al texto, es abierto a nuevas formas de pensar y valora nuevas ideas; así, este tipo de lector aprende de lo que lee.

Del mismo modo, el lector reflexivo tiene la capacidad de leer un texto y emplear un esquema mental diferente del que usa al leer un artículo de un diario (Paul y Elder, 2003) es decir, este tipo de lector tiene la capacidad de abordar los textos de diferentes formas de acuerdo al propósito planteado al iniciar la lectura y respondiendo a las características de estructura y forma del mismo.

En consecuencia, el lector reflexivo es capaz de desarrollar un mapa de conocimientos (Paul y Elder, 2003) en donde priman las ideas principales de un texto como el núcleo de este mapa y son estas las que permitirán al lector explicar y comprender las ideas secundarias y periféricas del texto; de esta forma, se obtendrá una comprensión inicial que en palabras de Paul se volverá significativo para el lector.

Es por ello que se plantea además una lectura estructurada, como una forma de lectura minuciosa (Paul y Elder, 2003) aplicada a toda estructura de un texto. En donde esta pasa a ser un medio importante por el cual se localizan los párrafos dentro de un texto. En tal sentido, el lector reflexivo deberá abordar en primera instancia la lectura de una oración, en donde aplicará las habilidades de la mente reflexiva para explicar con detalle lo que el autor quiere expresar con esta unidad de significación, lograr ejemplificarla e ilustrar su significado. En segunda instancia, el lector deberá abordar un párrafo y plantearse estrategias que le permitan encontrar la idea central o fuerza motriz del mismo. Y finalmente, la lectura de un libro en donde la estrategia de lectura se basa en total y parte. El total hace referencia a comprender la totalidad del texto a través de la integración de sus partes (síntesis) y la parte como una herramienta de análisis.

En suma, leer minuciosamente es una actividad altamente constructiva que consiste en extraer e internalizar significados importantes implícitos en el texto, la mente reflexiva es además capaz de llegar a la mente del autor a través de este proceso (Paul y Elder, 2003)

2.2.3 Concepto de Secuencia didáctica

Ciclo de enseñanza aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos (Coll y Camps. 2004).

2.2.4 Secuencia didáctica (S.D)

En términos tecnicistas, la didáctica se considera una rama de la pedagogía cuyo objetivo es el proponer métodos y técnicas que permitan mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje

haciendo que los conocimientos sean apropiados de manera más fácil por los estudiantes. El campo específico de la didáctica es el estudio complejo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y de enseñanza (Boutet, 1989).

En este orden de ideas, es válido afirmar que la didáctica es una herramienta esencial dentro del campo de la educación ya que ofrece pautas que le permiten al docente favorecer el proceso educativo al cumplir con los propósitos planteados.

Ahora bien, desde la perspectiva de la didáctica de la lengua castellana o didáctica del lenguaje, Rincón (2004) se propone asumir la didáctica como un campo de saber en construcción, con un objetivo propio que implica la reflexión, la comparación y la proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua. Es decir, para que se dé cumplimiento a dichos propósitos, el docente debe ordenar el conjunto de actividades educativas propuestas, atendiendo al contexto y las necesidades de sus educandos; es decir todas las actividades deben estar encadenadas, compartir un hilo conductor y responder a un mismo objetivo, a esto se le conoce como Secuencia Didáctica (S.D), entendida como una estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje (Camps, 2004).

Una Secuencia Didáctica es entonces más concretamente la organización de acciones de enseñanza orientadas a fortalecer un tipo de aprendizaje en particular. Por tanto, esta debe identificar los objetivos o propósitos, las características de la población, las condiciones de inicio, desarrollo y cierre, la metodología y los resultados, lo que la convierte en una planeación

estratégica que permitirá que el docente oriente a sus estudiantes para que de manera autónoma construyan su propio conocimiento.

En este sentido, una SD constituye el camino para alcanzar los aprendizajes esperados permitiendo que los educadores transformen su propia práctica y guíen el proceso de enseñanza bajo la orientación de que todas las actividades respondan a un objetivo común más que a un contenido o tema. Así mismo, las SD tienen como meta minimizar la improvisación y la dispersión de los esfuerzos de los actores educativos que los alejan del cumplimiento de los objetivos, focalizando su esfuerzo y atención en la consecución de un mismo objetivo.

Las secuencias didácticas están constituidas por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que le otorga unidad al conjunto no es solo el tema, si no la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo (Camps y Zayas, 2006).

Por otra parte, es importante aclarar que no existen secuencias didácticas universales, la eficacia de una secuencia depende, además de los contenidos y objetivos, de los contextos en donde se implementarán por lo que para desarrollar la planificación de una SD es importante entonces que los docentes tengan en cuenta no sólo el tema o contenido a tratar si todas las variables que afectan directa o indirectamente a los educandos, lo que permitirá una intervención adecuada que garantice el tratamiento riguroso del contenido, propósitos claros, ruta de acción intencional y herramientas de evaluación adecuadas y precisas que permitan vislumbrar aciertos y dificultades lo que implica por tanto la imposibilidad de la estandarización y homogenización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación

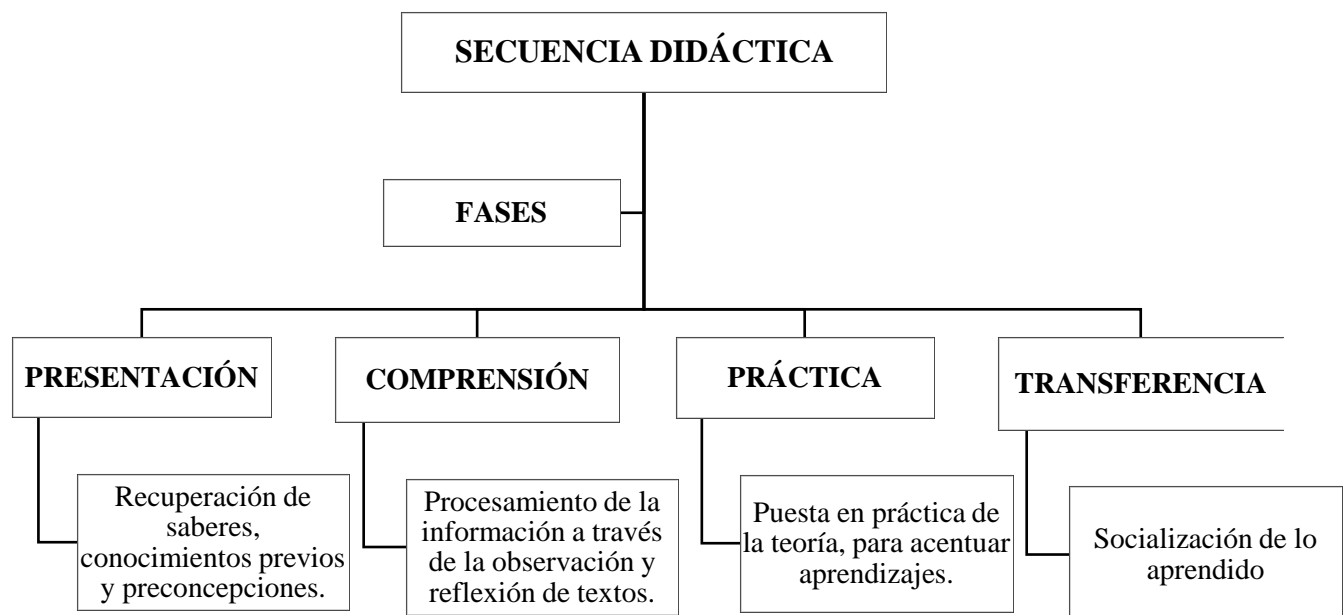
2.2.4.1 Fases de la secuencia didáctica

Para la construcción y puesta en marcha de una Secuencia Didáctica se pueden identificar diversas fases teniendo en cuenta las características de las actividades y la función que desempeñan; estas son: presentación, comprensión, práctica y transferencia. (Camps, 2004)

- **Presentación:** En la implementación de una Secuencia Didáctica este momento tiene como objetivo identificar y recuperar saberes, conocimientos previos y preconcepciones de los estudiantes. En esta fase el docente hace una introducción sobre el tema central a tratar e intenta despertar el interés en ellos a través de un tipo de actividad llamativa acorde a su edad e intereses. Es decir, esta fase es la de motivación en donde se pretende crearle al estudiante la necesidad de aprender los contenidos. En esta fase se puede proponer una actividad de lluvia de ideas.
- **Comprensión:** En esta etapa, el docente tiene como objetivo descubrir cuánto saben sus alumnos sobre el tema a tratar y dependiendo de este diagnóstico les ofrecerá posteriormente textos con el contenido necesario donde obtendrán la información para que amplíen sus conocimientos y puedan desarrollar satisfactoriamente las actividades que encontrará en fases posteriores. Es decir, se propone que el alumno procese información a través de la observación y la reflexión de textos.
- **Práctica:** Esta fase de la implementación de la Secuencia Didáctica consiste en plantear actividades que le permitan a los estudiantes poner en práctica la teoría para acentuar el aprendizaje. Esta fase se sustenta en el hecho de que al ver los estudiantes que lo aprendido tiene una aplicación práctica serán capaces de reforzar la utilidad del conocimiento. Los ejercicios propuestos en esta fase de la SD son de producción.

- **Transferencia:** La etapa final de la Secuencia Didáctica está compuesta por un conjunto de actividades comunicativas y de respuesta abierta enfocadas a mejorar las habilidades de comunicación de los estudiantes. En esta etapa se le insita a los estudiantes a compartir lo aprendido, por eso es considerada una de las bases fundamentales de la secuencia didáctica ya que a través del juego teatral, narraciones, encuestas, debates, resolución de problemas, elaboración de informes entre otros expongan sus puntos de vista defendiéndolos con seguridad frente a su auditorio.

Figura 3.



Fuente: Elaboración propia.

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó una secuencia didáctica organizada de manera estratégica por varias etapas de clase: denominadas contextualización, reconocimiento textual, lectura minuciosa y autorregulación, en las cuales se sugieren algunas estrategias

encaminadas a predecir información, identificar palabras clave, reconocer temas, contextualizar información, enunciar tesis, elaborar paráfrasis, cuestionar información, valorar el texto, entre otras. Esta guía de trabajo se basó en los niveles de lectura minuciosa propuestos por (Paul y Elder, 2003) (Ver anexo 4)

2.2.5 Hacia la Competencia comunicativa

La OECD (2002) define a las competencias como

“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma en el campo pedagógico adecuada, supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se utilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”(p.10).

En cuanto a la formación basada en competencias, constituye una propuesta que parte de aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico que integran la teoría con la práctica en las diversas actividades, promueve la continuidad de todos los niveles educativos y los procesos laborales y de convivencia, fomenta la construcción del aprendizaje autónomo, orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida. (Ospino y Samper, 2014, p.36)

Chomsky, A. N. (1966), fue quien primero planteó el término de competencia lingüística para dar cuenta de la forma en que las personas se apropian del lenguaje al comunicarse; así pues, se ve como como un conocimiento de carácter universal que poseen todos los sujetos de la especie, quienes son considerados sujetos (oyentes ideales) inmersos en una comunidad lingüística homogénea, donde la presencia de una lengua gramaticalmente

adecuada permite el despliegue y el uso del conocimiento lingüístico que el ser humano tiene codificado de manera innata . Hymes (1971), por su parte, fue más allá de la competencia lingüística de Chomsky y planteó el concepto de **competencia comunicativa**, con el cual abarca los usos y acciones concretas que se producen a partir del lenguaje dentro de contextos específicos.

“La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”.

(Girón y Vallejo, 1992, p.14)

El ICFES propone tres competencias que se han tomado para diseñar el examen de Estado para el ingreso a la educación superior, suscribiendo acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo. Estas categorías son consistentes y están relacionadas con las categorías para el análisis de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) y al igual que ellas, el fortalecimiento de una conduce a la otra (Durán, Jaraba y Garrido, 2007)

La competencia *interpretativa* comprende las acciones orientadas a encontrar sentido de un texto, proposición, problema, gráfica, mapa, esquema, etc., es decir, se fundamenta en la reconstrucción local y global de un texto. La competencia *argumentativa*, por su parte, involucra todas aquellas acciones que tienen como fin dar razón de una afirmación y se expresa en la explicación de los motivos o porqués de una proposición y en la organización de premisas para sustentar una conclusión. Por último, la competencia *propositiva* hace referencia a la generación de hipótesis, resolución de problemas, proposición de alternativas de solución, confrontación de perspectivas en un texto (Durán, Jaraba y Garrido, 2007).

2.2.6 El texto argumentativo

En el ámbito académico de la Educación Superior una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de pregrado es la complejidad de los discursos que abordan en esta etapa de estudio; por tanto, se convierte en tarea de los establecimientos educativos incluir instancias de enseñanza donde se afronte la lectura y la escritura como géneros diversos pues presentan características particulares del lenguaje que los diferencia del lenguaje cotidiano.

Es por esto que, el uso de la argumentación se convierte en un género discursivo determinante dentro ámbito académico, pues su intención comunicativa radica en defender o atacar una opinión a través de una serie de justificaciones o razones con el fin de persuadir o convencer al lector; es decir, busca que el lector esté de acuerdo con el punto de vista del autor. Así mismo, se espera que el lector de esta tipología acepte como válidos los planteamientos que se proponen en el texto e identifique con claridad la opinión y los diferentes elementos discursivos de los que se vale el autor para realizar su planteamiento.

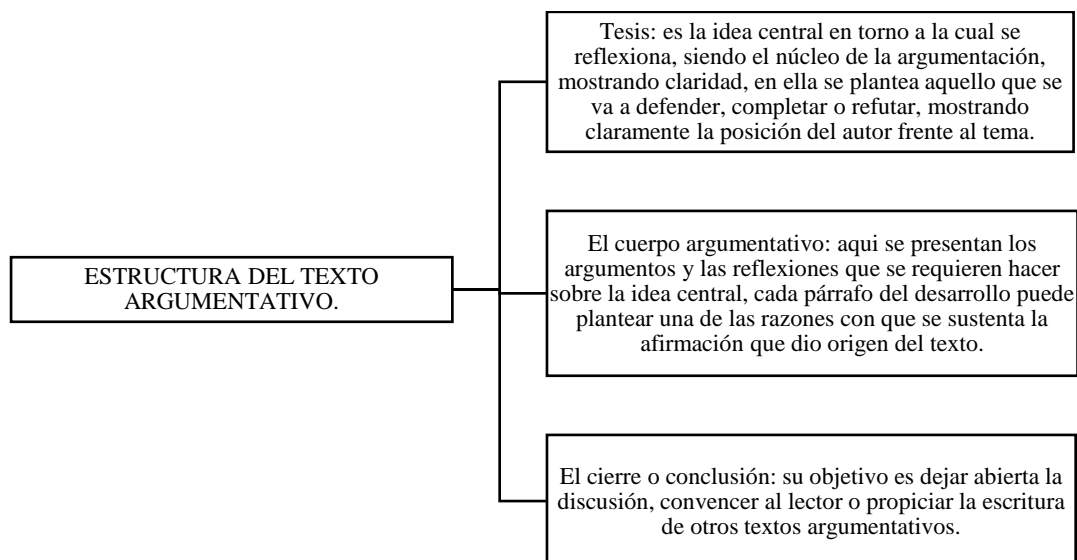
Por tanto resulta relevante en primera instancia conceptualizar esta tipología sobre la cual Weston afirma que dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión (Weston, 2006). En este orden de ideas, se han destacado dos características principales en la actividad de argumentar: la persuasión y la fundamentación.

La intención que tiene quien produce un mensaje argumentativo es la de lograr la adhesión de sus receptores, es decir, que produce enunciados con intencionalidad persuasiva. El emisor de enunciados argumentativos utiliza estrategias, recursos y procedimientos tanto lógicos

como discursivos, con el objetivo de demostrar razonada y ordenadamente su posición (De La Linde, 1998).

Argumentar supone entonces exponer de manera clara, ordenada y estratégica una serie de razones con el propósito de convencer de una idea a un receptor; presentando conceptos que faciliten la sustentación de lo pensado. En tal sentido, el texto argumentativo por ser parte de una disciplina empírica debe ser verosímil, probable, falible, verificable. Al respecto (Niño, 2007) agrega, que a diferencia del texto expositivo, que sirve como referente para su desarrollo, el texto argumentativo va mucho más allá de la presentación de un tema, puesto que busca la adhesión del grupo receptor y pretende que el lector acepte determinado punto de vista, adopte una posición determinada o ejecute una acción. Por tanto, el texto argumentativo está estructurado en una serie de etapas clave conocidas como tesis, la cual contiene la postura del autor, seguida por argumentos y evidencias y una conclusión, donde se reitera la tesis (Coffin, Painter, y Hewings, 2005)

Figura 4.



Fuente: Elaboración propia.

Es así como, con el adecuado manejo de la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión en una composición escrita, la enseñanza de la argumentación toma interés tanto teórica como práctica, y de esta manera la argumentación se hace importante en la educación en la medida en que se reconoce su protagonismo en todos los dominios de la vida social (Montoya y Motáto, 2013) En este sentido, en la medida en que los estudiantes puedan apreciar con claridad y precisión los requisitos que caracterizan un argumento bien conformado, estarán mejor preparados en el momento en que tengan que escribir sus propios argumentos. (Díaz, 1996)

Es por esto; que se hace de gran importancia la enseñanza de la argumentación, reconociendo que ésta requiere de una intervención didáctica que ayude en la comprensión de diferentes situaciones sociales. Se debe acompañar el proceso de producción escrita para llegar a una posición frente a la tesis que se plantea. (Montoya y Motáto, 2013)

Por otra parte, los textos argumentativos se pueden clasificar según (Martin y Rose, 2007) en: textos argumentativos de justificación: que son aquellos que presentan una estructura argumental en favor de un punto de vista. Su estructura, entonces, sería: presentación de la tesis, despliegue de los argumentos y reiteración de la tesis y textos argumentativos de debate: que son aquellos que presentan una discusión a partir de dos o más puntos de vista. Su estructura, entonces, estaría compuesta como sigue: presentación del asunto por debatir, desarrollo de los puntos de vista y resolución del asunto.

Finalmente, en la actualidad, es impensable poner en duda la importancia de desarrollar aquellas competencias lingüísticas que tengan inmersos procesos de argumentación. Por una parte, está la necesidad de asumir de manera crítica y reflexiva el discurso del otro, su opinión o puntos de vista respecto a una temática específica. Por otra parte, desde la producción textual, todo individuo está en la capacidad de presentar razones que justifiquen un punto de vista para intentar persuadir y convencer al otro; se hace necesario que este proceso de argumentación se fortalezca desde los primeros años de escolaridad buscando formar jóvenes activos en su nivel crítico.

Figura 5.

PERTINENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS					
Investigadoras: Leidy Patricia Arrieta Rodríguez María José Olivares Niebles					
VARIABLE DE INVESTIGACIÓN DEFINICIÓN NOMINAL (NOMBRE DE LA VARIABLE)	VARIABLE DE INVESTIGACIÓN (DEFINICIÓN CONCEPTUAL)	VARIABLE DE INVESTIGACIÓN (DEFINICIÓN OPERACIONAL)	DIMENSIONES ASOCIADAS A CADA VARIABLE	INDICADORES POR DIMENSIÓN Y VARIABLES	ITEMS, REACTIVOS O PREGUNTAS ASOCIADAS A CADA INDICADOR
Lectura crítica: comprensión global del texto.	Competencia del lector para reflexionar, extraer, interiorizar y comunicar de manera consiente lo que el texto dice teniendo en cuenta el propósito o intención del autor. Así mismo, se dice que una persona realiza una lectura crítica cuando es capaz de argumentar	Niveles de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> - Las micro habilidades para la comprensión lectora. - Etapas de la lectura minuciosa 	1. Literal. 2. Inferencial. 3. Crítico intertextual.	<p>TEXTO CONTÍNUO:</p> <p>LITERAL:</p> <p>4. De las siguientes opciones, aquella que mejor cumple la función de reiterar la tesis del columnista es</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Hay al menos tres razones que sustentan esta propuesta. b. Esta lista no pretende ser exhaustiva. Por ejemplo, para evitar suspicacias, no mencioné ninguna mujer vinculada al departamento de justicia, aunque varias de ellas serían excelentes magistradas. c. Presentar una terna integrada exclusivamente por mujeres.

<p>Secuencia didáctica.</p>	<p>lo que se dice acerca de algo.</p> <p>Sucesión de actividades relacionadas entre sí, elaboradas de manera intencional con el propósito de enseñar un contenido educativo específico.</p>		<p>- Etapas de la secuencia didáctica.</p>		<p>d. La terna presidencial debe ser entonces sólo de mujeres para que su participación en la Corte Constitucional supere el 30 %, que es el mínimo requerido, según varios estudios, para avanzar significativamente en la igualdad de género.</p> <p>INFERENCIAL:</p> <p>1. El siguiente texto es de carácter argumentativo, esto se puede explicar porque:</p> <p>a. Está dirigido al convencimiento o persuasión mediante la exposición de argumentos, ideas y posiciones, respecto del tema tratado; procurando ubicar al interlocutor o a un público determinado, en favor del planteamiento.</p> <p>b. En él se presenta de manera objetiva, ordenada y coherente, determinados hechos, sucesos, realidades, ideas y conceptos, su función consiste en mostrar o explicar un tema.</p> <p>c. El texto habla de un tema importante para todos.</p> <p>d. Representa con palabras el aspecto o apariencia de una persona, animal, objeto, paisaje, emoción o ambiente, explicando sus características, partes o cualidades. Sin describir hechos.</p>
-----------------------------	---	--	--	--	---

					<p>3. El proceso argumentativo consiste en exponer un punto de vista, justificarlo y tratar de convencer a uno o varios lectores de su valor. Este punto de vista se concretiza a través de la presentación de una tesis, la cual puede estar expresada explícita e implícitamente. Teniendo en cuenta la anterior definición se puede afirmar que la tesis que plantea el autor en el texto: “Una terna de mujeres” es:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Una terna de mujeres. b. La terna presidencial debe ser entonces sólo de mujeres para que su participación en la Corte Constitucional supere el 30 %, que es el mínimo requerido. c. Avanzar hacia una mayor equidad de género en la cúpula del Estado es no sólo un asunto de justicia con las mujeres, sino que además reduce la discriminación por sexo. d. El reemplazo de Mauricio González en la Corte Constitucional le brinda al presidente Santos una oportunidad de oro: avanzar decisivamente en lograr una mayor equidad de género en las cortes. <p>5. Según el texto, el autor considera que las mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Deben estar acostumbradas a los sesgos machistas presentes en ámbito judicial del
--	--	--	--	--	---

					<p>país.</p> <p>b. Pueden desempeñar eficientemente cargos de alta responsabilidad política y social.</p> <p>c. Tienen las cualidades para trabajar en puestos del estado siempre y cuando tengan alguna vinculación política y preparación universitaria.</p> <p>d. No deben ser postuladas para ningún cargo político ya que su currículo no está acorde con lo exigido para desempeñar este tipo de actividades</p> <p>9. En la oración “<i>Esta lista no pretende ser exhaustiva</i>” la palabra resaltada se puede reemplazar por:</p> <p>a. Incompleta.</p> <p>b. Absoluta</p> <p>c. Permeable.</p> <p>d. Parcial.</p> <p>CRÍTICO:</p> <p>6. La siguiente oración “En la Corte Suprema sólo hay cinco mujeres entre sus actuales 21 integrantes. El Consejo de Estado está un poco mejor, pues hay ocho magistradas entre sus actuales 27 integrantes. Pero el peor caso es la Corte Constitucional, que sólo ha tenido tres magistradas en toda su historia, frente a más de una treintena de magistrados hombres, esto es, menos del 10%.” Es usada por el autor para:</p> <p>a. Reforzar su argumento 1.</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>a. Reiterar la tesis del columnista.</p> <p>b. Evidenciar el argumento 2.</p> <p>c. Introducción.</p> <p>7. La intención del autor al escribir el texto es:</p> <p>a. Convencer al presidente Santos de aprovechar la renuncia de Mauricio González para presentar una terna integrada solo por mujeres para desempeñar el cargo en la Corte Constitucional.</p> <p>b. Destacar el papel de mujeres como Myriam Ávila, Cristina Pardo, Clara Helena Reales o Martha Sáchica. quienes demostraron conocimiento y virtudes al desempeñar el cargo provisional de magistradas.</p> <p>c. Hacer ver a la opinión pública en general que el estado Colombiano promueve la discriminación por género al no brindar las oportunidades para que las mujeres desempeñen cargos de alta responsabilidad.</p> <p>d. Informar sobre la situación de la mujer en el país.</p> <p>8. La estructuración del texto, desde su inicio hasta el párrafo 3, puede organizarse de la siguiente manera:</p> <p>a. Título, epígrafe, argumento de autoridad, argumento por definición.</p> <p>b. Título, introducción, argumento por ejemplificación, postura del autor.</p> <p>c. Título, contexto, postura del autor, argumento</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>por definición.</p> <p>d. Título, introducción, postura del autor, argumento por ejemplificación, argumento por definición</p> <p>TEXTO DISCONTINUO # 1</p> <p>INFERENCIAL</p> <p>11. A partir del texto, es válido afirmar que la situación de la Educación en Colombia es:</p> <p>a. Estable.</p> <p>b. Eficiente.</p> <p>c. Precaria.</p> <p>d. Inclusiva.</p> <p>CRÍTICO</p> <p>10. Cuando en el texto el hijo dice “Pero aquí no hay nada” hace referencia a:</p> <p>a. La responsabilidad del estado al no crear políticas públicas encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa en el país.</p> <p>b. La ausencia de un sistema educativo ajustado a las necesidades de la población colombiana.</p> <p>c. La irresponsabilidad de algunos centros educativos al no educar de acuerdo a los estándares de calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>d. La falta de acompañamiento de la familia como principal ente de la sociedad en los procesos de formación de cada individuo.</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>12. Según el texto, qué deberían hacer los jóvenes para construir su futuro en el país:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Ajustarse a las políticas educativas actuales, cursando los niveles educativos propuestos. b. Proponer alternativas de educación viables, contextualizadas a las necesidades y problemáticas del país. c. Enfrentarse de manera violenta al gobierno de turno para lograr un cambio radical. d. Aprovechar las oportunidades educativas y promover acciones encaminadas a la reestructuración de planes y programas académicos con miras a la construcción de un proyecto de vida. <p>13. De las siguientes cual no sería una acción que podría implementar el gobierno para mejorar la calidad de la educación en Colombia.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Capacitar a los docentes en el uso de estrategias innovadoras que desarrollen las competencias. b. Dotar las instituciones en infraestructura y herramientas tecnológicas. c. Cambiar a los maestros del país, por un grupo de maestros extranjeros con nuevas ideas. d. Brindar un servicio educativo integral que propenda por aspectos como la salud física y mental, bajo el acompañamiento de profesionales en campos como la psicología. <p>TEXTO DISCONTINUO #2</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>INFERENCIAL</p> <p>14. De acuerdo a la imagen cuál crees que es la intención del autor:</p> <ol style="list-style-type: none"> Mostrar la dificultad que tienen algunos pacientes para recibir atención médica integral por parte de sus EPS. Develar la situación crítica en la que se encuentra el sistema de salud colombiano. Expresar el capricho de algunos pacientes por desear exámenes médicos sin la prescripción médica. Informar a los lectores sobre la ruta de atención que se debe seguir para la autorización de un examen médico especializado. <p>CRÍTICO</p> <p>15. A partir del texto, es válido afirmar que la situación de los servicios de salud en Colombia son:</p> <ol style="list-style-type: none"> Equitativos. Limitados. Precarios. Excluyentes.
--	--	--	--	--	--

Nota: Matriz Operacionalización de las variables Proyecto "Pertinencia de una secuencia didáctica para el desarrollo de textos argumentativos". Por: L. Arrieta y M Olivares.

Capítulo iii

3. Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

Teniendo en cuenta la realidad que se investiga, dificultades frente a la lectura crítica, el grupo investigador decidió optar por acoger los principios que ofrece el paradigma positivista, cuya finalidad primaria es buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Es decir, su finalidad es la de explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías, la transformación de la estructura de las relaciones sociales y la efectiva respuesta a determinados problemas generados por éstas.

El paradigma positivista maximiza la objetividad con el empleo de números, de estadísticas, de estructura y de control experimental McMillan y Schumacher (2005) asume además que hay hechos sociales estables, establece a su vez relaciones y explica las causas de los cambios en los hechos sociales medidos.

Por tanto, este permitió un proceso de análisis objetivo entre cada una de las variables estudiadas, para este caso la secuencia didáctica como variable independiente y la lectura crítica como variable dependiente y la cuantificación de los fenómenos asociados a las dificultades en torno a la lectura crítica.

Así mismo, este estudio manejó un enfoque cuantitativo, por cuanto tiene como propósito principal la explicación de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva, su intención es buscar la exactitud de mediciones o indicadores sociales

con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. De igual manera, trabaja fundamentalmente con el número, el dato cuantificable (Galeano, 2004).

Este tipo de investigación se considera pertinente para este proyecto ya que permite que el investigador obtenga un resultado que luego pueda generalizarse a una población mayor que a la muestra acotada que ha utilizado en sus observaciones. El enfoque cuantitativo a su vez, se caracteriza por ser deductivo, es decir, parte de lo general a lo particular, lo que implica: encuestas, experimentación, relaciones entre variables, preguntas e hipótesis y recolección de datos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este además, es secuencial, cada etapa precede a la siguiente ya que ningún paso puede ser eludido y es probatoria, pues las hipótesis se aceptan o se rechazan y los resultados deben ser validados.

Con este enfoque, se definió la situación problema y se formuló la pregunta de investigación. También permitió comprobar la validez de cada una de las hipótesis planteadas a partir de cada uno de los objetivos del proyecto.

Entre tanto, el alcance de esta investigación es descriptivo ya que este busca detallar fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, es decir, muestra tal cual como son y cómo se manifiestan. Con este tipo de estudios se busca especificar las propiedades, las características de los fenómenos que se someta a un análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Finalmente, para analizar la certeza de las hipótesis formuladas, la labor de investigación se llevó a cabo a través de un diseño experimental el cual según la clasificación dada por Campbell y Stanley (1996) es de tipo cuasiexperimental ya que busca establecer la relación causal entre variables dependientes e independientes. Así

mismo, este diseño se caracteriza por conocer las variables que no se controlan y por seleccionar una muestra no probabilística en dos grupos escogidos intencionalmente; un grupo se denominó grupo experimental (es el que recibe el tratamiento o estímulo experimental) y al otro, se le denominó grupo control (se conoce también como grupo testigo). (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Este diseño se desarrolló a través de las siguientes fases o etapas:

- Pretest: muestra puntuaciones que sirven para fines de control de experimentos, ya que al comparar sus resultados se verifica qué tan acertada fue la asignación aleatoria. Así mismo, permite analizar el puntaje-ganancia de cada grupo. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014)
- Experimento: se le aplica al grupo experimental en un tiempo determinado.
- Posttest: determina los efectos de las condiciones experimentales (Wiersma y Jurs, 2008) esta se suministrará inmediatamente después de que concluya el experimento y se realizará de manera simultánea en ambos grupos.

En el marco de la primera fase estipulada por Hernández, Fernández y Baptista la presente investigación centró su interés en el diseño y elaboración de una prueba diagnóstica (pretest) que tuvo como objetivo medir el nivel inicial de los estudiantes en cuanto a la comprensión de textos continuos y discontinuos antes de la implementación de la secuencia didáctica a través de una prueba escrita tipo cuestionario (ver anexo 1), esta se aplicó a ambos grupos, es decir, los estudiantes del grupo control y del grupo experimental fueron sometidos a este diagnóstico. Así mismo, se hicieron revisiones exhaustas de otras

pruebas presentadas anteriormente por estos estudiantes donde quedaba en manifiesto la dificultad para alcanzar el nivel crítico de lectura.

Para sistematizar los resultados del pretest se diseñó un sustento técnico (ver anexo 2) en el que quedaba en manifiesto el tipo de competencia a evaluar, el nivel de lectura al que respondía cada interrogante y el número de preguntas de acuerdo a cada nivel. Es importante mencionar, que esta prueba fue sometida a juicio de un experto especialista en el área en mención (ver anexo 3).

Por su parte, en la segunda fase, con el objetivo de mejorar las competencias asociadas a la lectura crítica se realizó la intervención al grupo experimental con el desarrollo de la secuencia didáctica (ver anexo 4), como una estrategia de enseñanza y aprendizaje, la cual se llevó en varias sesiones. Así mismo, se elaboró una guía de lectura para textos argumentativos basada en los niveles de lectura minuciosa propuestos por Paul y Elder (Ver anexo 5).

Dentro de la última fase, se dio la valoración final a través de una prueba (postest) con el objetivo de identificar el nivel final de los estudiantes en cuanto a la comprensión de textos continuos y discontinuos luego de la implementación de la secuencia didáctica (ver anexo 6). Así mismo, esta prueba se le aplicó al grupo control para establecer diferencias entre cada uno de los grupos.

Finalmente para la sistematización de los resultados del postest se diseñó y elaboró un sustento técnico (ver anexo 7) con la misma estructura del realizado para el pretest.

3.2 Población

La Universidad de la Costa CUC, un establecimiento educativo, de naturaleza privada, que cuenta con una población de 11.598 estudiantes. La población objeto de estudio fueron los estudiantes de la electiva de humanidades de Lectura Crítica, pertenecientes a diferentes programas y semestres universitarios, del grupo GN que cuenta con un total de 32 alumnos (grupo experimental) y la población del grupo HD con un total de 36 (grupo control).

3.3 Muestra

Debido al alto grado de dificultades en cuanto a la lectura crítica que se presenta en el grupo GN de la electiva que lleva este mismo nombre en la Universidad de la Costa CUC y después de aplicar un pretest se detectó que estos estudiantes con frecuencia no utilizan estrategias para llevar su proceso de lectura con autonomía, es decir, presentan dificultades para alcanzar el nivel crítico luego de abordar la lectura de un texto. Luego de diálogos directos con la docente encargada de dicha cátedra se concluyó que estos estudiantes vienen presentando dificultades apremiantes en torno a este nivel de lectura, es por ello que se consolidan en la muestra de investigación.

3.4 Definición de variables

3.4.1 Variable independiente: Secuencia didáctica.

3.4.2 Variable dependiente: Lectura crítica.

3.5 Técnicas e instrumentos

De acuerdo al enfoque de investigación cuantitativo para la recolección de información la presente investigación se basó en la técnica de cuestionarios, el cual consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014) Para ello, se realizó:

- Una prueba previa (pretest) para toda la muestra. Esta se desarrolló tanto para el grupo experimento como para el grupo control.
- Una prueba final (Postest) para toda la muestra, la cual se desarrolló para ambos grupos: grupo control y grupo experimento.

Vale la pena mencionar que estas técnicas de recolección de la información fueron sometidas al juicio de expertos para comprobar su validez y confiabilidad, es decir, un grupo de profesionales especialistas en el área de estudio.

3.5.1 Descripción de los instrumentos

3.5.1.1 Pretest

Se realizó una prueba de comprensión lectora para medir en qué nivel de lectura (literal, inferencial o crítico – intertextual) se encontraban los estudiantes del grupo GN de la Universidad de la Costa CUC, a través de un instrumento (ver anexo 1), validado por expertos. Vale la pena mencionar, que los resultados de dicha prueba sirvieron de base para realizar el respectivo análisis de la información.

El diseño de la prueba diagnóstica constó por un texto continuo de tipo argumentativo titulado “En tiempos de peligro” de William Ospina publicado en la columna de opinión del periódico El Espectador. Así mismo, contó con dos textos

discontinuos los cuales trataban sobre temas sensibles de la actualidad como lo son la justicia y el manejo de las redes sociales. Cada una de las preguntas de la prueba apuntaba a valorar un tipo de competencia específica y por tanto un nivel de lectura (ver anexo 2).

En dicha prueba, las preguntas 6 y 11 buscaban identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, se consideró que apuntaban al nivel literal de comprensión lectora, puesto que solo pretendía evaluar los contenidos explícitos de los textos en mención. Por otra parte, aquellos interrogantes que buscaban investigar si los estudiantes comprendían cómo se articulaban las partes de un texto para darle un sentido global respondieron al nivel inferencial de comprensión lectora ya que implicaba extraer información nueva, para este caso se usaron las preguntas 1, 7, 8, 9 y 12. Finalmente para determinar el nivel crítico, el cual apuntaba a saber si los estudiantes podían reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, se formularon los interrogantes 2, 3, 4, 5, 10, 13, 14 y 15 puesto que se buscaba que fueran capaces de asumir posturas, valoraciones y criterios de opinión.

3.5.1.2 Posttest

Para la prueba final o posttest se usaron tres textos (ver anexo 6), uno continuo y dos discontinuos para mantener la equivalencia entre ambos instrumentos y se produzcan los mismos resultados. El primer texto titulado “*Una Terna de mujeres*” correspondiente al continuo, fue escrito por Rodrigo Uprimny, director de justicia y profesor de la Universidad Nacional y los discontinuos corresponden a dos caricaturas publicadas por el caricaturista nacional “Matador”. Esta prueba se diseñó con el objetivo evaluar los avances en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura de Lectura Crítica.

La prueba contenía las siguientes especificaciones: las pregunta 4 que tenía como objetivo identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, respondió al nivel de comprensión literal. Los interrogantes 1, 2, 3, 5, 9, 11 y 14 atendían a identificar qué estudiantes se encontraban en el nivel inferencial de comprensión para eso se les evaluó la capacidad de comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Finalmente, se valoró la capacidad de los estudiantes para reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido con las preguntas 6, 7, 8, 15 y 16 quienes respondieron positivamente estos literales superaron el nivel crítico de comprensión textual (ver anexo 7).

3.6 Procedimientos

La población sujeto de estudio perteneció a los estudiantes del grupo GN de la electiva lectura crítica del primer semestre del año lectivo 2017 de la Institución Universidad de la Costa CUC (Grupo experimento) y los estudiantes del grupo HD de esta misma electiva (grupo control).

Cabe resaltar que en una primera etapa se les aplicó a ambos grupos una prueba diagnóstica (pretest) que permitió identificar el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes en mención. Esta prueba se diseñó teniendo en cuenta las competencias asociadas a la lectura crítica y fue avalada por un especialista en el área. Así mismo, esta se creó teniendo en cuenta cada uno de los niveles de lectura minuciosa planteados por Paul y Elder y se sistematizó con el programa estadístico IBM SPSS.

Seguidamente, el grupo experimento fue sometido al proceso de intervención por parte de las investigadoras, en donde se aplicó una secuencia didáctica con el objetivo de

mejorar los niveles de comprensión lectora de los textos de tipo argumentativo, dicha intervención se llevó a cabo en un lapso de ocho semanas durante las cuales se llevaron a cabo las etapas propuestas por Camps y los niveles de lectura de Paul y Elder. Así mismo, durante este proceso se realizaron talleres de seguimiento, monitoreo y retroalimentación que permitieron evidenciar los avances del grupo experimento.

Esta intervención, se desarrolló gracias al apoyo del docente encargado de la cátedra y de la disposición de los estudiantes quienes a través del tiempo de aplicación se mostraron receptivos y atentos a la información que se les sugería y a las actividades planteadas. Las clases se desarrollaron en un lapso de dos horas semanales guiadas por un propósito específico y siguiendo una estructura que permitió dar cuenta de proceso de apropiación de las competencias asociadas a la lectura crítica.

En una primera etapa de la intervención se sensibilizó a los estudiantes respecto a la secuencia didáctica a trabajar y la estructura de los textos argumentativos brindándoles ejemplos que les permitieran observar con claridad lo que se les comentaba. Luego, de esto los estudiantes empezaron a enfrentarse con diferentes tipos de textos argumentativos (continuos y discontinuos) siguiendo la estructura de la SD y los pasos descritos en la guía de lectura. Para esta etapa fue necesaria una constante retroalimentación individual y grupal sobre lo que se estaba realizando, teniendo como base los resultados de los talleres de seguimiento, los cuales apuntaban a medir los tres niveles de comprensión lectora.

Finalmente el grupo control y el grupo experimento fueron sometidos a un posttest que permitió evaluar el nivel final de comprensión. Cabe resaltar que los datos fueron nuevamente analizados con el programa estadístico IBM SPSS, con el que se pudo establecer una diferenciación entre el grupo que fue sometido a la secuencia con el grupo control y a su vez comprobar la validez de las hipótesis planteadas en el presente proyecto.

Capítulo IV

4. Análisis, interpretación y discusión de resultados

Esta propuesta investigación utilizó como técnica el procesamiento y análisis de la información suministrada a través de las pruebas que se realizaron a los grupos GN (Experimento) y HD (Control) de la electiva Lectura Crítica de la Universidad de la Costa CUC. Dicha técnica permitió analizar, interpretar y reunir la información mediante un método cuantitativo a través de la utilización del programa estadístico IBM SPSS. La cuantificación de los niveles de lectura y análisis de los datos obtenidos se organizaron a través de gráficos en función de los instrumentos planteados para dar cuenta del objeto de estudio.

En consecuencia, los resultados analizados a continuación tienen como finalidad probar si se valida o no la hipótesis que orienta este trabajo.

Los grupos que conformaron la muestra de esta investigación fueron evaluados de manera inicial mediante la aplicación de una prueba diagnóstica (Pretest) que identificó el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, antes de la implementación de la secuencia didáctica; posteriormente, se intervino al grupo experimental mediante la explicación y aplicación de Secuencia Didáctica para el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica. Es menester mencionar, que durante este proceso se realizaron cinco actividades de seguimiento, monitoreo y retroalimentación, teniendo como base el modelo de texto argumentativo y apoyados por la guía de lectura para el análisis textual, los cuales permitieron evidenciar los avances del grupo experimento; estos talleres fueron aplicados durante el desarrollo de las clases de Lectura Crítica del grupo GN abordando temáticas de interés y actualidad como: el proceso de paz, identidad de género, salud, entre otras; y por

último, se aplicó una prueba final (Postest) que buscó determinar el nivel de avance luego de la intervención.

4.1 Pretest

La prueba diagnóstica fue diseñada con un total de 15 preguntas, organizadas de tal forma que atendieran a cada uno de los niveles de comprensión lectora, así: pregunta número 6 y 11 al nivel literal, pregunta 1, 7, 8, 9 y 12 al nivel inferencial y preguntas 2,3,4,5,10,13,14 y 15 al nivel crítico.

Para ilustrar los aspectos a tener en cuenta en el análisis, es válido presentar la siguiente tabla donde se describe la naturaleza de cada nivel de lectura atendiendo a los subprocesos relacionados.

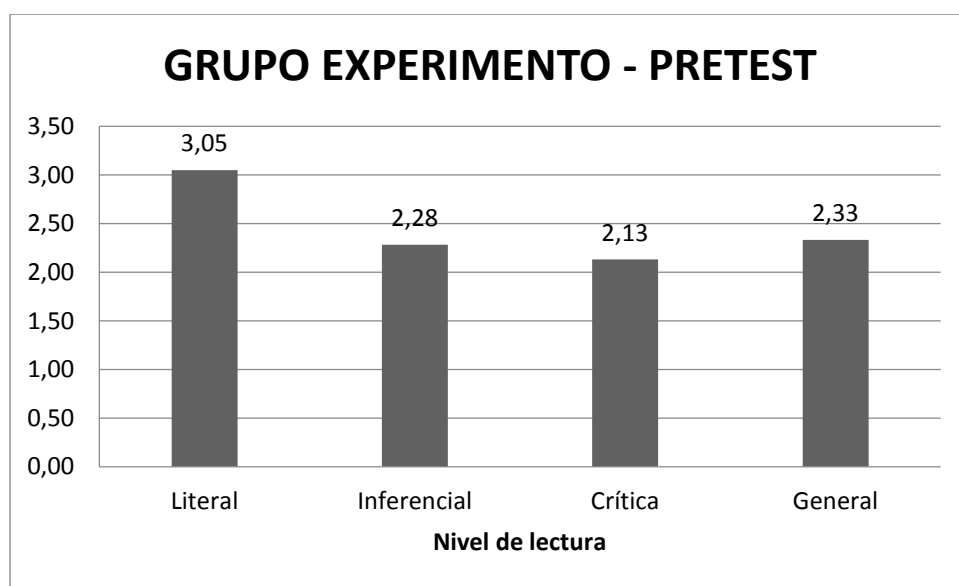
Tabla 1.
Niveles de lectura

NIVELES	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
SUBPROCESOS	Reconocimiento de frases y palabras (categoría transcriptiva)	Asociación de ideas Deducción Presuposición y elaboración de conclusiones	Relación de saberes de múltiples procedencias (acervo cultural) Evaluación del texto (contenido y discurso) a partir de pre-saberes
	Elaboración de resumen (<i>parafraseo</i>)	Emisión de juicios iniciales	Emisión juicios críticos
			Apropiación (propósito del autor)

Nota. Elaboración propia, basada en los fundamentos de Jurado (1997) y Paul y Eder (2003).

Los resultados obtenidos se detallan a continuación haciendo un conteo total de aciertos agrupados por nivel de comprensión y un porcentaje general de los grupos experimento y control.

Figura 6.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados arrojados en la prueba inicial realizada al grupo GN (Experimental) mostraron que para el nivel literal los estudiantes obtuvieron una calificación total de 3,05 siendo esta puntuación la más alta con respecto a los otros dos niveles de lectura evaluados en la prueba. Por lo que es menester afirmar que al ser este el nivel inicial el cual hace referencia a comprender la información local del texto, esto es, estructura y vocabulario (Cassany, 2006) a los estudiantes se les facilita identificar y entender estos contenidos, es decir, la información explícita del texto.

Así mismo, con este resultado se evidenció la dificultad que presentan los estudiantes para alcanzar los niveles inferencial y crítico de comprensión lectora, con ello se confirma lo expresado por Mann (citado por Paul, 2003) los estudiantes no comprenden el significado de las palabras que leen y más aún no logran entender la intención del autor, convirtiéndose el proceso lector como una acción infructuosa de los órganos del hablante sobre la atmosfera.

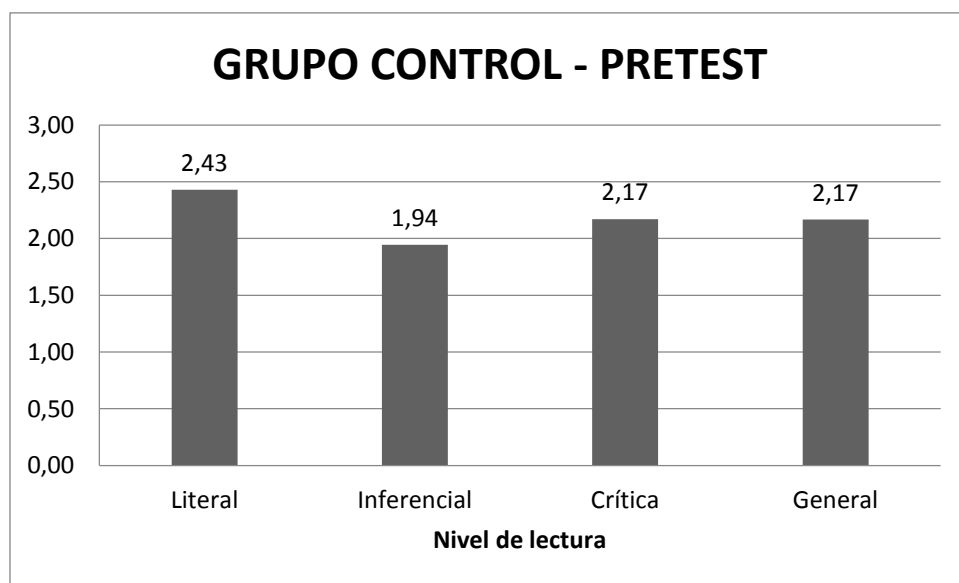
De igual manera, con este resultado se ratifica la teoría Smith (1990) al afirmar que la lectura no debe ser solo una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido sino un proceso mediante el cual un conjunto de conocimientos del lector aportan más a la comprensión que el texto en sí (Smith, 1990). Por tanto, luego de la aplicación del pretest y la cuantificación de los niveles de lectura del mismo, se puede aseverar que los estudiantes no hacen uso de sus conocimientos previos ni del acervo cultural a la hora de enfrentarse al texto, ya que de lo contrario, los puntajes de los niveles inferencial y crítico evidenciarían la asociación de ideas, la presuposición con base en la procedencia de diferentes saberes, etc.

Para el nivel inferencial y crítico, los cuales tienen un grado mayor de exigencia, la tabla de calificaciones varía significativamente de forma descendente respecto al nivel literal. En el caso del inferencial, los estudiantes obtuvieron una calificación de 2,28 y para el nivel crítico – intertextual un 2,13 lo que supone entonces una dificultad para comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y para reflexionar a partir del mismo, evaluar su contenido y las competencias específicas de cada nivel.

Entonces, alcanzar el nivel crítico de lectura supone conocer lo que un autor tiene que decir de un tema en particular. Cuando se lee se traducen las palabras en significados (Paul y Elder,2003). Es decir, el lector debe apropiarse de lo que el autor desea transmitir y según el resultado del pretest queda en manifiesto la dificultad que tienen los estudiantes del grupo experimental para alcanzar este nivel de lectura.

El grupo HD (Control) fue sometido a la misma prueba escrita obteniendo los siguientes datos.

Figura 7.



Fuente: Elaboración propia

Según lo observado, los estudiantes del grupo control mostraron del mismo modo que el grupo experimental un mejor promedio en las preguntas relacionadas con el nivel literal de lectura obteniendo 2,43 en su calificación total. Así mismo, el grafico hace evidente el hecho de que los estudiantes revelaron debilidad en especial en el nivel

inferencial de comprensión, obteniendo aquí una calificación de 1,94 muy por debajo del resto de niveles.

El análisis de estos resultados con respecto a estos dos niveles de lectura permite al grupo investigador ratificar que el proceso lector no se está abordando según lo planteado por Paul y Elder con la finalidad de conocer el pensamiento del autor, es decir, lo que ellos quieren transmitir a través del texto, sino como un simple cuestión de decodificar palabras.

En lo que concierne al nivel crítico – intertextual se hace notar que este grupo obtuvo una valoración de 2,17 la cual continúa siendo baja y deja en evidencia la dificultad que tienen para alcanzar los niveles más altos de lectura. Por tanto resulta relevante la implementación de la secuencia didáctica para mejorar y fortalecer las competencias asociadas a la lectura crítica dado que para este proceso se requieren una serie de actos analíticos, evaluativos y creativos (Paul y Elder, 2003) en la mente del lector, los cuales permitirán la mejor forma de aprendizaje presente en la lectura: la comprensión.

4.2 Intervención

Luego de la aplicación y análisis de la prueba diagnóstica (pretest) al grupo control y experimental se pudo determinar que ambos se encuentran por debajo de los niveles de lectura esperados para esta etapa educativa en donde la lectura es considerada como una actividad formativa por excelencia. Por tanto, se realizó una intervención al grupo GN (Experimento) mediante el diseño, explicación y aplicación de una Secuencia Didáctica para el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica.

Esta herramienta concebida como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos (Coll y Camps, 2004) se pusieron en marcha unas estrategias sugeridas en las diferentes etapas o momentos de la clase, en donde a través de preguntas puntuales se busca orientar al estudiante sobre la manera de abordar un texto de tipo argumentativo.

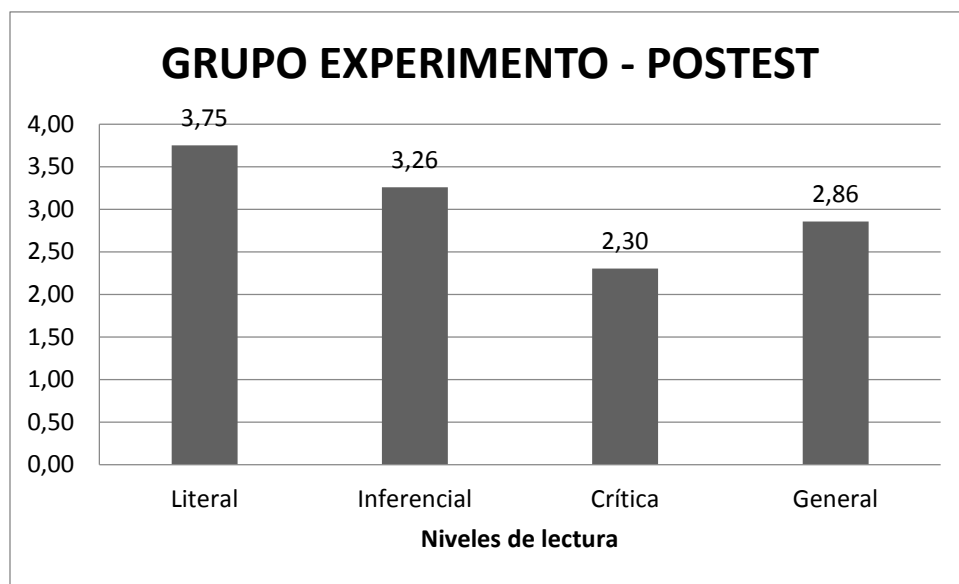
Se debe agregar que, dentro del proceso de intervención además de la secuencia didáctica se desarrolló una guía de lectura de textos argumentativos basada en los niveles de lectura minuciosa planteados por Paul y Elder (2003) permitiéndole al grupo investigador realizar seguimiento, monitoreo y retroalimentación de las actividades realizadas.

4.3 Posttest

La prueba final o posttest fue diseñada con un total de 15 preguntas, organizadas en cada uno de los niveles de comprensión lectora, de tal forma que se pudiera determinar el nivel de avance luego de la intervención. En esta prueba la pregunta 4 atendía al nivel literal, los interrogantes 1, 2, 3, 5, 9, 11 y 14 al nivel inferencial y las preguntas 6, 7, 8, 15 y 16 respondían al nivel crítico - intertextual de comprensión lectora.

Los resultados obtenidos se organizaron en forma estadística señalando las calificaciones totales de los estudiantes por nivel.

Figura 8.



Fuente: Elaboración propia

Según la gráfica, luego de la intervención realizada al grupo experimento los tres niveles de comprensión mostraron un significativo aumento en especial los dos primeros niveles, literal con una calificación de 3,75 y el inferencial con 3,26 en palabras de Cassany (2006) significa la comprensión local de la información y el sentido global del texto al relacionar su contenido con los conocimientos previos del lector.

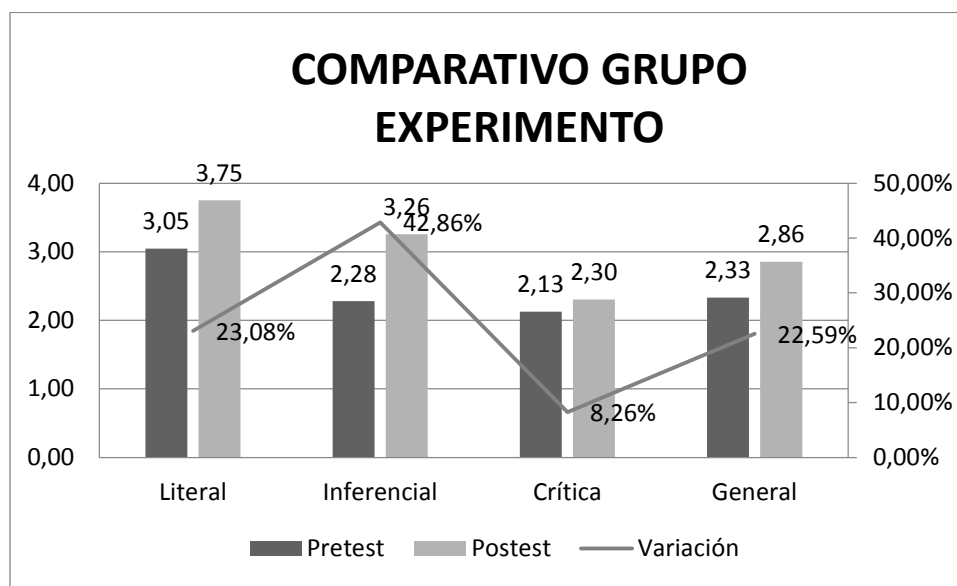
De igual manera con estos resultados es válido afirmar de acuerdo a los niveles de lectura minuciosa planteados por Paul y Elder (2003) los estudiantes son capaces de realizar un parafraseo del texto, en donde enuncie a través de sus propias palabras el significado de cada oración que lee; también, identifica la tesis de un párrafo para así generar metáforas, analogías ilustraciones o diagramas de la misma; a su vez el lector se plantea así mismo interrogantes utilizando su comprensión de los elementos del razonamiento para llevar su lectura a un nivel más alto.

Con respecto al nivel crítico – intertextual se evidenció un aumento del promedio general, aunque en menor proporción con respecto a los demás, este ascendió hasta 2,30. Dejando en evidencia que para llegar a este es importante además de conocer las unidades y reglas combinatorias del idioma se hace necesario manejar una serie de habilidades cognitivas que deben ser desarrolladas como: conocimientos previos, inferencias, hipótesis y saber verificar y reformular la información (Cassany, 2006).

Así mismo, se demostró lo planteado por Paul y Elder (2006) debido a que lo estudiantes fueron capaces de evaluar cada pieza que se lía aplicándole estándares intelectuales, tales como: claridad, precisión, certeza, relevancia, significación, profundidad, amplitud, lógica y justicia. Es decir, se volvieron adeptos al evaluar las calidad del razonamiento del autor (Paul y Elder, 2003).

Además resulta relevante afirmar que luego del proceso de intervención los estudiantes fueron capaces de autorregular su proceso lector, con ello se confirma lo expresado por Solé (1994) la lectura es un proceso individual donde el lector es capaz de relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee, además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es lo secundario.

Figura 9.



Fuente: Elaboración propia

Este comparativo ilustra los resultados obtenidos por el grupo experimento en el pretest y posttest haciendo evidente la incidencia positiva de la intervención realizada y ratificando además, lo planteado por Camps (2004) la secuencia didáctica es una estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. De igual manera, se corrobora que con la secuencia se fortaleció un tipo de aprendizaje en particular, en este caso, al grupo investigador le concierne las competencias asociadas a la lectura crítica.

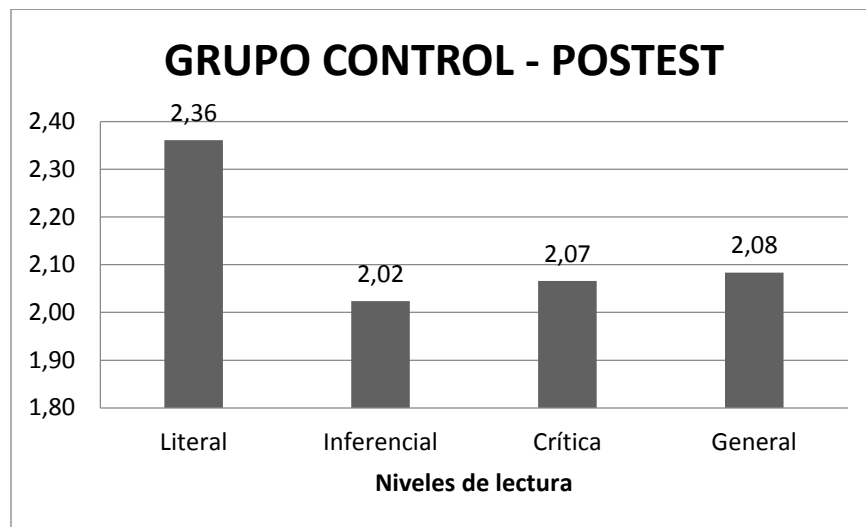
Entre tanto, los datos demuestran que los estudiantes lograron superar con facilidad las preguntas de tipo literal, debido a esto, pudieron establecer relaciones que van más allá de la información explícita de los textos, es decir, se mostró una notable mejoría en cuanto a la realización de inferencias, presuposiciones, entre otras.

Por otra parte, respecto al último nivel de comprensión lectora en donde se pide que el estudiante sea capaz de discutir con el texto y elaborar sus propios juicios o valoraciones, el avance fue menor, lo cual puede ocurrir debido a que existen factores externos y disposiciones internas que interfieren en los procesos de comprensión (Girón, Jiménez, y Rivera, 2007) estos autores apuntan que parte del éxito de los procesos de comprensión lectora dependen de la forma en que muchos estudiantes asumen los textos, es consecuencia, modificarlos permitirá mejorar los niveles de lectura.

También, es importante recordar que cada uno de estos niveles antecede al otro en términos de complejidad, por tanto se requiere un mayor tiempo de ejercitación para que puedan afianzarse en el lector la realización de una interpretación profunda del texto, luego de la comprensión y estudio del mismo, agregándole significado y aplicándolo a su cotidianidad.

Por su parte, el grupo control mantuvo la misma tendencia en la cual el nivel literal tiene la calificación más alta con 2,36. Sin embargo, la calificación del nivel inferencial está 0,05 puntos por debajo del nivel crítico lo que no representa una diferencia significativa.

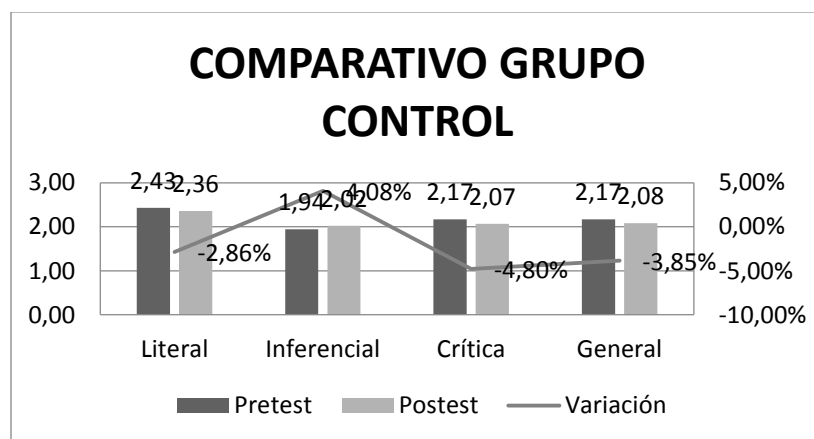
Figura 10.



Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados es válido afirmar que los estudiantes del grupo control mantienen el comportamiento identificado en el pretest en donde el nivel inferencial no supera al nivel crítico; sin embargo, la diferencia entre ambos niveles es mínima como se mencionó anteriormente.

Figura 11.



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, una visión general de la situación demuestra que los estudiantes pertenecientes al grupo control, quienes también trabajaron técnicas y estrategias de lectura crítica diferentes a la secuencia didáctica, no mostraron mayores variaciones en los niveles de lectura según las pruebas realizadas ya que la variación más alta entre los tres niveles fue de 4,8% por lo cual se considera que está dentro de la variación natural de la prueba, típico de cualquier medición experimental de este tipo.

5. Conclusiones

Esta propuesta investigativa, centrada en la utilización de una secuencia didáctica, permitió indagar acerca del desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica, por medio de la apropiación de textos de tipo argumentativo.

Teniendo en cuenta los objetivos trazados y luego de analizar los resultados de los instrumentos de medición aplicados al grupo experimental se puede afirmar que la puesta en marcha de la propuesta resultó satisfactoria al comparar la prueba inicial (pretest) en donde se identificaron algunos vacíos de tipo conceptual y metodológico al momento de enfrentarse a la lectura del tipo de texto en mención y la prueba final (postest), ya que luego de la implementación de la secuencia didáctica y al evaluar nuevamente a los estudiantes se encontró que mejoraron significativamente, en especial lo concerniente con el uso de estrategias metacognitivas como: reconocer el objetivo y finalidad de un ejercicio, la autoevaluación o poner en práctica lo aprendido que les permitieron extraer la macroestructura de los textos argumentativos.

De igual forma, fue evidente que después de la fase de práctica o ejercitación de la secuencia didáctica, los estudiantes fueron capaces de enunciar, parafrasear, ejemplificar y representar gráficamente la tesis del autor identificando así posturas, maneras de pensar, propósitos, tipo de lector, lo que quería demostrar, sobre que quería persuadir, entre otras teniendo en cuenta el uso del lenguaje. En tal sentido, afirma Girón, Jiménez y Lizcano (2008) que para el lector crítico resulta imprescindible detectar el estilo y las figuras retóricas usadas por el autor para comunicar, ya que este cuando escribe siempre tiene objetivos,

intenciones y se propone algo.

De esta manera, con el desarrollo e implementación de la SD como estrategia de enseñanza- aprendizaje propuesta en esta investigación, se demostró que se puede incidir positivamente en el mejoramiento de la calidad de los procesos lectores y consecuentemente escritores de los estudiantes en el nivel universitario ya que al brindar la oportunidad de trabajar los textos argumentativos con el propósito de hacer un análisis profundo y consiente del mismo requiere mayores exigencias al lector haciendo que este asuma un trabajo ordenado y sistemático y el uso de un proceso de introspección e inferencia que permite ejercitar procesos de pensamiento más complejos.

Estos logros son un aporte fundamental al proceso académico de los estudiantes en mención, considerando que estos se encuentran en el nivel universitario y la lectura y la universidad están estrechamente vinculadas al ser la lectura la actividad formativa por excelencia, por esta razón la lectura necesariamente en este nivel debe ser crítica. Esto requiere de una lectura analítica, reflexiva y activa. Además, la lectura crítica, es el paso anterior al desarrollo de un pensamiento crítico. Es decir, sólo cuando se comprende un texto en su totalidad, descubriendo el mensaje implícito del contenido más allá de lo literal, es posible evaluar sus afirmaciones y formarse un juicio con fundamento.

En este tenor, la lectura crítica se habrá logrado entonces, cuando los estudiantes aprendan y desarrollen ciertas competencias como valorar el texto, interrogarlo, relacionarlo con saberes previos, asumir posturas críticas, entre otros. . Para esto es necesario que los estudiantes estén en capacidad de (Cortéz, 2017):

- Comprender integralmente un texto

- Establecer rutinas de lectura comprensiva
- Desarrollar tus propias estrategias para entender y memorizar palabras nuevas.
- Analizar los tipos de oraciones, párrafos, textos y que presenta cada texto

Por otra parte, este proyecto investigativo tiene alcances tan positivos que muchos de los estudiantes ahora se muestran más interesados por la lectura, demostrando que no la perciben como una imposición u obligación del proceso académico, sino son conscientes de su importancia y de todo lo que pueden encontrar en ella. Además, de eso se pudo evidenciar que mostraron mejoría en cuanto a la fluidez verbal, desarrollo de ideas, y expresiones, así como su interés por aproximarse a procesos de escritura más avanzados.

Sumado a esto, los estudiantes lograron llevar las estrategias aplicadas durante la intervención a sus otras cátedras o asignaturas permitiendo con esto que los docentes se vieran beneficiados en el sentido de que se cualificaron los procesos de lectura y escritura.

En este sentido, se puede afirmar entonces que la puesta en marcha de esta propuesta resultó una experiencia favorable y gratificante, para todos los actores que participaron en la intervención, al cumplirse los objetivos propuestos.

6. Recomendaciones

Los resultados descritos en este proyecto demuestran que es posible mejorar la manera en que los estudiantes afrontan la lectura de los textos argumentativos desarrollando competencias asociadas a la lectura crítica, esto a través de la utilización de un plan de acción conocido como secuencia didáctica, una práctica pedagógica contextualizada, con propósitos definidos que brinda la oportunidad de que los estudiantes incorporen una serie de estrategias a su lectura diaria que permitan enfrentar un texto de manera crítica.

Con el ánimo de continuar en la línea de mejoramiento de los procesos asociados a la lectura crítica, en los que los estudiantes son los protagonistas, se recomienda a los directivos y docentes de la Universidad de la Costa CUC acogerse a la estrategia didáctica aquí expuesta, aplicándola desde los semestres iniciales del nivel universitario, incluyendo este proyecto como base dentro de la asignatura optativa conocida como Lectura Crítica, teniendo en cuenta que la escuela o centro de formación debe desempeñar un rol determinante en la tarea de enseñar a leer críticamente y el maestro es llamado a posibilitarlo, dado que los estudiantes requieren de su acompañamiento para el desarrollo pertinente de esta habilidad.

Sin embargo, esta propuesta va dirigida a todas las personas interesadas en el estudio de las competencias asociadas a la lectura crítica en los entornos escolares, por eso la importancia de compartir esta experiencia, con la motivación de enseñarles una opción diferente, contextualizada y acorde a los requerimientos actuales para así buscar alejarse de los modelos de enseñanza desarticulados, estructuralistas que propician aprendizajes mecanicistas y repetitivos.

Para futuras investigaciones se recomienda ampliar el tiempo de la fase de práctica o ejercitación con el objetivo de que la apropiación sea mucho más significativa , ya que estos aprendizajes exigen del estudiante procesos mentales más elaborados y por tanto demandan una reacomodación de estructuras y consecuentemente mayor tiempo en al ejercitación para garantizar el afianzamiento de lo aprendido.

Así mismo, como equipo investigador se invita a que todos los estudiantes tengan el material de trabajo necesario y un ambiente agradable para la realización y puesta en marcha de la secuencia, para realizar un mejor trabajo pedagógico en el aula. Se invita además a que los docentes hagan uso eficiente de las herramientas digitales presentes en los salones, lo que permitirá en muchos casos visualizar mejor la información y centrar la atención de los estudiantes en la información presentada, esto además genera una mayor participación en la solución de los ejercicios propuestos.

Finalmente, para la implementación de este proyecto se utilizaron textos de tipo argumentativo que atendieran a temas actuales y de interés nacional, gracias a esta escogencia fue evidente la motivación de los estudiantes, el ánimo por participar, expresar sus opiniones, ideas y puntos de vista. Se sugiere entonces implementar esta idea y hacer que los estudiantes trabajen con textos que atiendan a su cotidianidad.

7. Referencias


- Araya Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. Costa Rica.
- Ausbel, D. (1976). Psicología Educativa. Un punto de vista cognositivo. México : Trillos .
- Benavides, D. R., & Sierra , G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. Bogotá.
- Boutet, J. (1989). Didactique des langues et relations interdisciplinaires. Études de linguistique appliquée.
- Buitrago Gómez, L., Torres, L., & Hernández Velásquez, R. (2010). La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza . Bogotá.
- Camps, A. (2004). Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. . Cali: Revista Lenguaje N° 32 .
- Camps, A., & Zayas, F. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Serie didáctica de la lengua y la literatura.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexioanes. Tarbiya, 113-132.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Barcelona: Anagrama.
- Ciancio, A. (27 de octubre de 2016) Prueba Saber 11: resultados reflejan mejora en los colegios oficiales. Universia. Recuperado de: <http://noticias.universia.net.co/educacion/noticia/2016/10/27/1144996/pruebas-saber-11-resultados-reflejan-mejora-colegios-oficiales.html>
- Chomsky, A. N. (1966). Lingüística cartesiana. Ed. Gredos, Madrid, 1991.

- Coffin, C., Painter, C., & Hewings, A. (2005). Argumentation in a multi party asynchronous computer mediated conference: A generic analysis. Australian: Review of Applied Linguistics.
- Cortéz Ruíz, L. F. (2017). Lectura crítica: cómo hacer para mejorar mi nivel de lectura. Ipler.
- De La Linde, C. (1998). La comprensión lectora de textos argumentativos. . Argentina : Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.
- Díaz, A. (1996). La argumentación escrita . Barranquilla : Impreandes Presencia S.A.
- Dijk, V. (1983). Strategic discourse comprehension. New York: Academia Press.
- Durán, J. G., Jaraba, E. y Garrido, L. (2007). Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa, Atlántico. Fundación Universidad del Norte, Maestría en Educación. Disponible en: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/695/9143154.pdf?sequence=1>
- Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Universidad EAFIT .
- Girón, M. S. y Vallejo, M. A. (1992) Producción e interpretación textual. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Girón, S., Jiménez, C., & Rivera, C. (2007). ¿Cómo hacer lectura crítica? Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). Metodología de la Investigación: Sexta edición. México: Mc Graw Hill Education.

- Hymes, Dell (1971). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach, Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge) London. International Journal of Cross Cultural
- Iglesias Montes, D., & Castro Barros, M. (2016). El texto argumentativo como estrategia mediada por las tic para el fortalecimiento de la lectura crítica . Barranquilla.
- Management.Icfes (2015). Presentación de Exámenes. Saber Pro. Sitio Web: <http://www.icfes.gov.co/>
- Marín Peláez, J., & Aguirre Quintero , D. (2010). Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBD, de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira. Pereira.
- Martin, J., & Rose, D. (2007). Working with discourse: Meaning beyond the clause. London: Continuum.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa 5° edición. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- Medina Pedraza, N. J. (2003). Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior. Nuevo León, México.
- Méndez Rendón, J., Espinal Patiño , C., Arbeláez Vera, Diana, Gómez Gómez, J., & Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en educación superior: un estado de la cuestión . Santa Rosa de Osos, Antioquia. .
- Montoya , A., & Motáto, J. (2013). Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo en estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira. Pereira, Colombia.
- Niño Rojas, V. M. (2007). La aventura de escribir. Del pensamiento a la palabra. . Bogotá : Ecoe Ediciones.

- OECD (2002). Definition and Selection of Competenceies (DeSeCo): Teoretical and Conceptual Foundations: strategy papel. Downloaded from http://www.statistik.admin.ch/statch/ber15/deseco/deseco_strategy/paper_final.pdf
- Ospino Rihaza, I., & Samper Ibáñez, J. (2004). Estrategía didáctica para fortalecer las competencias ciudadanas a través de la lectura crítica en escenarios virtuales. . Barranquilla: Universidad de la Costa CUC.
- Paul, R. (2003). Cómo leer un párrafo.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Cómo leer un párrafo.
- Rincón Bonilla, G. (2004). La didáctica de la lengua castellana: reconceptualización y retos actuales. . Cali: Escuela de ciencias del lenguaje. .
- Sánchez, J. M.; Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (1), pp. 117-141
- Smith. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Visor.
- Solé, I. (1994). Estrategias de Lectura. Barcelona: Grao.
- Van Dijk, T. A. (2000). El discurso como interacción social. Barcelona : Gedisa .
- Weston, A. (2006). Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel, S. A.

ANEXOS**Anexo 1 Pretest**

 UNIVERSIDAD DE LA COSTA 1976	ASIGNATURA: LECTURA CRÍTICA	Prueba diagnóstica comprensión lectora
---	------------------------------------	---

ESTUDIANTE: _____ **FECHA:** _____
Programa: _____ **Semestre:** _____ **Cod. Curso:** _____

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 10 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE**INFORMACIÓN****En tiempos de peligro**

Cierto poeta norteamericano dijo con sabia ironía que él defendía los valores más altos de la especie: los valores del Paleolítico superior.

Por: William Ospina

Tendemos a pensar que los grandes inventos de la humanidad son los de nuestra época; por eso está bien que alguien nos recuerde que las edades de los grandes inventos fueron aquellas en que inventamos el lenguaje, domesticamos el fuego y las semillas, convertimos en compañeros de aventura al caballo y al perro, la vaca y la oveja, inventamos el amor y la amistad, el hogar y la cocción de los alimentos, en que adivinamos o presentimos a los dioses y alzamos nuestros primeros templos, cuando descubrimos el consuelo y la felicidad del arte tallando gruesas venus de piedra, pintando bisontes y toros y nuestras propias manos en las entrañas de las grutas.

Los grandes inventos no son los artefactos, ni las cosas que nos hacen más eficaces, más veloces, más capaces de destrucción y de intimidación, de acumulación y de egoísmo. Los grandes inventos son los que nos hicieron humanos en el sentido más silvestre del término: el que utilizamos para decir que alguien es generoso, compasivo, cordial, capaz de inteligencia serena y de solidaridad. Todos advertimos que hay en el proceso de humanización, no como una conquista plena sino como una tendencia, la búsqueda de la lucidez, de la cordialidad, de la responsabilidad, de la gratitud, de la generosidad, de la celebración de los dones del mundo.

¿En qué consiste hoy la crisis histórica si no en el colapso al que parece llevarnos nuestra propia soberbia? Una doctrina del crecimiento económico que encumbra a unos países en el derroche, el saqueo de recursos y la producción de basuras, y abisma a los otros en la precariedad, mientras precipita crisis cada vez más absurdas sobre las propias naciones opulentas. Un modelo de producción y comercio que convierte el planeta en una vulgar bodega de recursos para la irracionalidad de la industria; cuyo frenesí de velocidad y de consumo altera los ciclos del clima, transforma el planeta en un organismo impredecible, crea un desequilibrio creciente del acceso a los recursos y al conocimiento, y convierte la sociedad en escenario del terror y la arbitrariedad, del tráfico de todo lo prohibido y de corrupción de todo lo permitido. Asistimos al fracaso de los valores históricos que fundamentaron toda moral y toda ética; y vemos desplomarse todo lo que fue respetable y sagrado.

Es inquietante saber que no es tanto la ignorancia sino el conocimiento lo que nos va volviendo tan peligrosos. Los arsenales que fabricó nuestra ciencia pueden hacer saltar este sueño en minutos. Nunca hubo tanto miedo como ahora, cuando estamos en manos de la

razón. Y sin embargo no podemos intentar volver a la irracionalidad: una vez que encontramos la razón, encontramos un camino del que difícilmente podemos apartarnos.

Pero si hoy la cultura diseña el colapso, traza indolentemente bocetos de la aniquilación, la cultura tiene el deber de responder, desconfiar de la velocidad y de la opulencia como modelo de existencia, del desperdicio y el envilecimiento del entorno como manera de habitar en el mundo. Se diría que sólo podemos aprobar las innovaciones, las fuerzas transformadoras con la única condición de que no alteren lo que es esencial. Es preciso mantener inalterados los fundamentos de la vida y del mundo, y todos sabemos cuáles son, porque para eso nos han servido veinticinco siglos de conocimiento. El agua, el oxígeno, el equilibrio del clima, la salud de las selvas y de los mares: lo que nosotros no hicimos ni podemos hacer.

Entre el agua y la extracción codiciosa del oro de la tierra, yo prefiero el agua. Entre el aire puro y el arrasamiento de la selva por la economía del lucro, yo prefiero el aire. Entre el equilibrio del clima y el crecimiento industrial yo prefiero el clima. Entre la antigua virtud de las semillas y su modificación impredecible para la fabricación de organismos estériles favoreciendo la codicia de los que privatizan todo lo sagrado, yo no sólo prefiero las semillas, la prodigalidad de la naturaleza, sino que considero un crimen la apropiación privada de los más antiguos bienes colectivos.

Toda transformación tiene que ser justificada. El universo es a la vez tan prodigioso y tan frágil, que no tenemos el derecho de modificarlo abusivamente, de alterar, por intereses privados, los bienes de todos. En lo fundamental ya no pertenecemos a una tribu, a una raza, a una nación, a un credo, pertenecemos a un planeta.

Para eso sirvió la edad de las transformaciones, para conocer los límites de la transformación. Para eso sirvió la globalización: para que se encontraran los intereses del todo con los intereses de cada parte, el sentido del globo con el sentido profundo de cada lugar. Ya cada individuo tiene el deber de ser la conciencia del planeta.

La batalla definitiva será por los glaciares y por los pelícanos, por los helechos y por las medusas, por selvas y océanos, por las artes y por los muchos sentidos de la belleza, por la razón y por el mito. La supervivencia del mundo exige una urgente redefinición de los límites del hombre y de su industria.

“Allí donde crece el peligro crece también la salvación”, dijo Hölderlin. Entonces estos tiempos son los mejores: porque llaman a la renovación de la historia. Y si es en la cultura donde surge el peligro, es allí donde tenemos que buscar la salvación.

<http://www.elespectador.com/opinion/columna-359788-tiempos-de-peligro>

1. Es posible afirmar que el texto de William Ospina forma parte de

- A. El editorial de un periódico en donde se expresa la opinión de su director.
- B. Un reportaje periodístico en el que se manifiesta una queja sobre un tema de actualidad.

- C. Una noticia de un periódico en el que se divulga información sobre variadas temáticas.
- D. La columna de opinión de un medio de comunicación de tipo periodístico.

2. El autor utiliza la expresión “...por eso está bien que alguien nos recuerde...”, con el fin de

A. Hacer una generalización sobre la forma en que las personas olvidan los temas importantes.

B. Ubicarse en un plano opuesto a quien lee el texto, y así confrontarlo con ideas preestablecidas.

C. Situarse al mismo nivel del lector y lograr una identificación y apoyo a sus planteamientos.

D. Realizar un juicio de autoridad sobre el tema y adjudicarse el rol de quien posee el saber.

3. Según el autor, a diferencia de lo que la mayoría piensa, los grandes inventos

A. Hacen de las personas seres más eficaces y veloces, capaces de acumular.

B. Les permitieron a los primeros humanos un buen uso de recursos naturales.

C. Han hecho de la humanidad seres lúcidos, generosos y responsables.

D. Hicieron que la humanidad presintiera a los dioses y construyera templos.

4. Según el contenido del texto, puede concluirse que el autor busca que el lector

A. Condene a quienes consideran que hemos alcanzado los rasgos más altos de humanización.

B. Participe críticamente en un proceso de renovación histórica frente al posible peligro de la tecnología.

C. Decida si continúa con un estilo de vida que da prioridad a inventos que satisfacen su cotidianidad.

D. Actúe de forma sensata y responsable, tal como lo hacía la humanidad en las civilizaciones antiguas.

5. La expresión: “Un modelo de producción y comercio que convierte el planeta en una vulgar bodega de recursos para la irracionalidad de la industria” es pertinente porque:

A. Conceptualiza acerca de la crisis histórica que se evidencia en nuestro país.

B. Reafirma el peligro que se ha creado por los grandes inventos de la humanidad.

C. Advierte qué hay en el proceso de humanización.

D. Reconoce las grandes habilidades y destrezas del hombre actual.

6. En la expresión: “yo no sólo prefiero las semillas, la prodigalidad de la naturaleza, sino que considero un crimen la apropiación privada de los más antiguos bienes colectivos” la palabra subrayada, cumple la función de:

A. Contrastar la información anterior.

B. Negar información suministrada previamente

C. Adicionar nuevos detalles acerca de lo dicho anteriormente

D. Introducir un nuevo tema de reflexión.

7. El último párrafo del texto cumple la función de concluir porque

A. Ofrece deducciones indiscutibles a partir de la opinión de otros sobre el tema.

B. Incorpora aclaraciones pertinentes sobre los eventos tratados.

C. Analiza posibles soluciones sobre los problemas abordados.

D. Reafirma lo expuesto inicialmente en el texto a partir del análisis de los hechos.

8. La estructuración del texto, desde su inicio hasta el párrafo 3, puede organizarse de la siguiente manera:

A. Título, epígrafe, argumento de autoridad, argumento por definición.

B. Título, introducción, argumento por ejemplificación, postura del autor.

C. Título, epígrafe, contexto, postura del autor, argumento por definición.

D. Título, introducción, postura del autor, argumento por ejemplificación, argumento por definición.

9. En el último párrafo del texto, la expresión “Allí donde crece el peligro crece también la salvación” Se usa como:

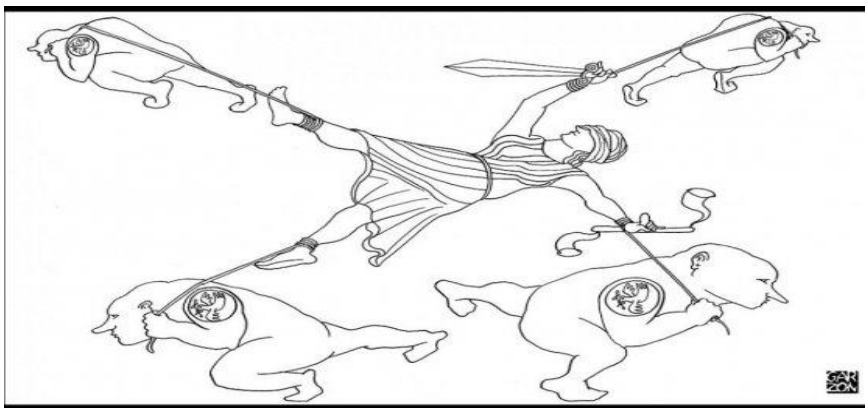
- A. Tesis, porque plantea su posición frente al problema de los tiempos en peligro.
- B. Cita de autoridad, porque incluye la voz de Hölderlin para soportar su planteamiento.
- C. Argumento de ejemplificación, porque ilustra problemática expuesta.

D. Conclusión, pues sintetiza el planteamiento del autor.

10. Para el autor, lo que realmente nos vuelve peligrosos es:

- A. El arsenal que fabricó nuestra ciencia.
- B. La ignorancia a la que estamos expuestos.
- C. La cultura y el conocimiento que nos invade.
- D. El agua, el oxígeno, el equilibrio del clima, la salud de las selvas.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 11 A 13 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN



11. La figura del medio es una representación de

- A. la justicia.
- B. los feminicidios.
- C. las violaciones.
- D. el feminismo.

12. Los cuatro personajes que tiran del personaje del centro ayudan a comprender la caricatura debido a que coinciden en que

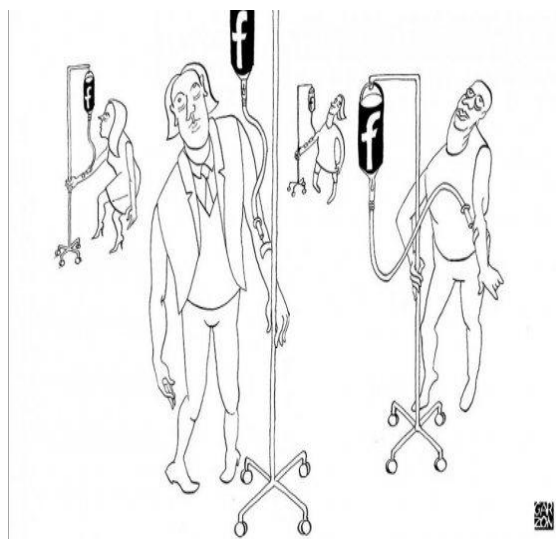
- A. son hombres maduros.
- B. tiran de las cuerdas.

- C. tienen opiniones disímiles.
- D. tienen un distintivo significativo.

13. La intención del caricaturista es

- A. satirizar el manejo del tema de la justicia en el proceso de paz.
- B. criticar las posiciones encontradas del proceso de paz.
- C. burlarse de la credibilidad de la justicia en Colombia.
- D. reflexionar sobre la dinámica paz y justicia en Colombia.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 14 A 15 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN



14. El texto implica que los usuarios de las redes sociales las ven como

- A. necesarias.
- B. vitales.
- C. enfermizas.
- D. estereotipadas.

15. la intención del caricaturista es

- A. criticar el sistema de salud en Colombia.
- B. criticar la dependencia de las redes sociales.
- C. reflexionar sobre la dependencia al suero fisiológico.
- D. reflexionar sobre la adicción a los medicamentos.

Anexo 2 Sustento técnico Pretest

Tipo de texto	#	Tipo de competencia a evaluar	Nivel de lectura	N° de preguntas	Total de preguntas
Texto continuo (Pregunta de 1 a 10)	1	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.	Literal.	6.	10.
		Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Inferencial.	1, 7, 8, 9.	
		Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.	Crítico.	2, 3, 4, 5. 10.	
Texto discontinuo (Pregunta	2	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.	Literal.	11.	5.
		Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Inferencial.	12.	

de 11 a 15)		Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.	Crítico.	13, 14, 15.	
--------------------	--	--	----------	-------------	--

Anexo 3 Validación de los instrumentos

Certificado de validez de contenido de los instrumentos

Barranquilla, 6 de abril de 2017


Yo, Francisco Luis Moreno Castrillón, cédula 8680119, hago constar que he leído y evaluado el instrumento de secuencia didáctica basado en la teoría de Richard Paul y Linda Elder, y la guía de lectura para textos argumentativos correspondiente al proyecto ***“PERTINENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA QUE PROPENDA POR EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ASOCIADAS A LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS”***, presentado por las estudiantes *Leidy Patricia Arrieta Rodríguez* y *María José Olivares Niebles* para optar al título de Magister en Educación.

Por tanto, certifico la validez de dichos instrumentos.

Fco. Moreno

Francisco Moreno
Magíster en Filología Hispánica
Profesor del Dpto. de Español
Universidad del Norte

Anexo 4 Secuencia didáctica

	<p align="center">SECUENCIA DIDÁCTICA</p> <p align="center">ESTRATEGIAS DE LECTURA Y TIPOS DE PREGUNTAS</p>	<p align="center">Magister Vera Judith Moreno F.</p>
---	---	--

	ETAPAS DE LA CLASE	Categorías según los niveles de Lectura minuciosa	ESTRATEGIAS SUGERIDAS	TIPO DE PREGUNTA A partir de las categorías, según los niveles de lectura minuciosa
1.	CONTEXTUALIZACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> - Predecir información a partir de los elementos paratextuales (gráficos, datos d autor, fuente). - Activar los preconceptos. 	
2.	RECONOCIMIENTO TEXTUAL		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar palabras claves, valoraciones, vínculos y/o transiciones. - Reconocer el tema del texto. - Precisar el género del texto. 	

			<ul style="list-style-type: none"> - Señalar la estructura del texto (introducción, tesis, argumentos, conclusión). - Indicar las funciones de las etapas del texto. - Distinguir el registro del texto. - Contextualizar información para hallar significado. - Representar las ideas del texto (mapas conceptuales, diagramas, cuadros sinópticos, entre otros). 	
3.	LECTURA MINUCIOSA	3.1. EXPLICAR	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciar la tesis del autor. - Elaborar paráfrasis de la tesis. - Ejemplificar la tesis con situaciones concretas. - Representar gráficamente la tesis (analogías, diagramas) 	

			para enlazarla con otras ideas que ya comprende.	
		3.2. ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el propósito: <u>cuestionar metas y propósitos.</u> 	<p><u>Cuestionar metas y propósitos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el propósito del autor al escribir el texto? - ¿Para quién escribe? - ¿Qué quiere lograr el autor? - ¿Sobre qué quiere persuadir el autor? - ¿A qué pregunta quiere dar respuesta el autor?
			<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionar la información / Descubrir las conexiones 	<p><u>Cuestionar la información:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué información basa el

			<p>con otros textos / Detectar las voces incorporadas:</p> <p><u>cuestionar la información.</u></p>	<p>autor su punto de vista? (Dar razones que justifiquen su tesis)</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué información le convenció sobre eso? (Hechos, datos, experiencias, ejemplos).- ¿Cómo sabemos que esa información es precisa? ¿Cómo la podemos verificar?- ¿El autor dejó de considerar alguna información o dato para justificar su tesis?- ¿Tu respuesta (estudiante) está basada en hechos sólidos o datos inciertos?
--	--	--	--	---

				<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo compruebas que son hechos sólidos? (estudiante)
			<ul style="list-style-type: none"> - Inferir información: <u>cuestionar inferencias y conclusiones.</u> 	<p><u>Cuestionar inferencias y conclusiones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dada la información presente en el texto ¿A qué conclusión llega el autor? - ¿Puede existir una conclusión diferente a la que presenta el autor? ¿Cuál? - Dado los hechos ¿Cuál es la mejor conclusión posible?
			<ul style="list-style-type: none"> - Identificar conceptos claves / Sintetizar información: <u>cuestionar conceptos e ideas.</u> 	<p><u>Cuestionar conceptos e ideas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las ideas principales que guían el pensamiento del autor?

				<ul style="list-style-type: none"> - ¿El autor clarifica las ideas claves cuando es necesario? - ¿Las ideas son relevantes y significativas?
			<ul style="list-style-type: none"> - Establecer suposiciones: <u>cuestionar suposiciones.</u> 	<p><u>Cuestionar suposiciones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué da por hecho o presume el autor? ¿Qué se puede cuestionar? - ¿Usa el autor suposiciones sin mencionar detalles inherentes en esas suposiciones? - ¿Qué presunciones alternas podemos formar? - ¿Qué suposiciones sustentan nuestro punto de vista?

			<ul style="list-style-type: none"> - Generar implicaciones: <u>questionar implicaciones y consecuencias.</u> 	<p><u>Questionar implicaciones y consecuencias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dado el pensamiento del autor ¿Cuáles son algunas de las implicaciones que debemos reconocer? - Si ignoramos el pensamiento del autor ¿Qué consecuencias se presentarían?
			<ul style="list-style-type: none"> - Involucrar puntos de vista: <u>questionar puntos de vista y perspectivas.</u> 	<p><u>Questionar puntos de vista y perspectivas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué está buscando el autor? - ¿De qué manera lo está buscando?

				<ul style="list-style-type: none">- ¿Existen otros puntos de vista que debemos considerar?- ¿Cuál de estos puntos de vista tiene más sentido dada la situación?
		3.3. EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Valorar el texto.	<ul style="list-style-type: none">- ¿Enuncia el autor claramente su intención, o el texto es de alguna manera vago, confuso, o poco claro?- ¿Es acertado el autor en lo que dice?- ¿Es el autor suficientemente preciso para proveer detalles y especificaciones, cuando

				<p>estas son relevantes?</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Introduce el autor material irrelevante y por lo tanto divaga o se aleja de su propósito?- ¿Nos conduce el autor hacia las complejidades importantes inherentes al tema, o está escribiendo sobre este superficialmente?- ¿Considera el autor otros puntos de vista relevantes o está escribiendo con una perspectiva muy estrecha?- ¿Es el texto internamente consistente o contiene
--	--	--	--	--

				<p>contradicciones que no explica?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Es significativo el texto, o trata el tema de manera trivial? - ¿Demuestra imparcialidad el autor, o solo presenta un lado o enfoque de la situación?
4.	AUTORREGULACIÓN	4.1 REPRESENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Formular autopreguntas - Adoptar la voz del autor. - PARAFRASEAR el pensamiento del autor. 	


BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Barcelona, España: Anagrama.
- Paul, R. y Elder L. (2003). Cómo leer un párrafo. Recuperado de

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como Leer un Parrafo.pdf>.

- Paul, R. y Elder L. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Recuperado de **<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>**
- Paul, R. y Elder L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Recuperado de **<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>**.

Anexo 5 Guía de lectura de textos argumentativos

 <p>UNIVERSIDAD DE LA COSTA 1970</p>	<p>GUÍA DE LECTURA PARA TEXTO ARGUMENTATIVO Asignatura: Lectura Crítica</p>	<p>Magister Vera Judith Moreno F.</p>
---	--	---

<p>Guía basada en los niveles de Lectura minuciosa propuesta por</p> <p>Richard Paul y Linda Elder</p>		
	Etapas	Estrategias sugeridas
1.	Contextualización	<p><i>Para facilitar tu proceso de comprensión es importante que al iniciar la lectura respondas a los siguientes interrogantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuál es la fuente del texto? ➤ ¿En qué sección aparece? ➤ ¿Quién es el autor? ➤ ¿Qué datos relevantes conoces del autor? <p>Lee el título</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿De qué se hablará en el texto? ➤ ¿Qué implicaciones se pueden inferir del título?

		<p><i>Ahora lee todo el texto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿De acuerdo a los datos que conoces del autor, consideras que tienen alguna incidencia sobre el tema que aborda en su texto?
2.	Reconocimiento textual	<p><i>Al finalizar la lectura del texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconoce el tema del texto. ➤ Identifica las palabras claves que indiquen valoraciones positivas o negativas. ➤ Precisa el género del texto. ¿Cómo lo identificas? ➤ Señala la estructura del texto: introducción, tesis, argumentos, conclusión. ¿Qué funciones cumplen dentro del texto? <p><i>Al identificar la introducción examina:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El contexto ➤ ¿Establece el autor su postura en la introducción? ➤ ¿Presenta la tesis? ¿Es clara?

		<p>➤ ¿Muestra el tema?</p> <p><i>Continúa reconociendo el resto del texto. Ahora haz énfasis en los párrafos de desarrollo del texto:</i></p> <p>➤ Identifica los vínculos o conectores que permiten hallar los argumentos.</p> <p>➤ Subraya los argumentos y sus respectivas evidencias. ¿Cómo sabe que los argumentos justifican la tesis?</p> <p>➤ Representa las ideas del texto (mapas conceptuales, diagramas, cuadros sinópticos, entre otros).</p>
3.	Lectura minuciosa	<p><i>Ahora aplica las categorías según los niveles de lectura minuciosa:</i></p> <p><u>EXPLICAR</u></p> <p>➤ Elabora paráfrasis de la tesis.</p> <p>➤ Ejemplifica la tesis con situaciones concretas y represéntala gráficamente, puede emplear diagramas, esquemas y/o infografías).</p> <p><u>ANALIZAR</u></p>


	<p><i>Cuestiona la tesis:</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ ¿Qué está buscando el autor?➤ ¿De qué manera lo está buscando? <p><i>Escoge un argumento con su respectiva evidencia.</i></p> <p><i>Luego, analiza la lógica del argumento escogido:</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ ¿Qué da por hecho o presume el autor? ¿Qué se puede cuestionar? ¿Las inferencias que plantea el autor se desprenden de las evidencias?➤ ¿En qué apoya su argumento el autor, en citas de autoridad o experiencias personales? ¿Son válidas las evidencias que soportan el argumento?➤ ¿Qué presunciones alternas podemos formar? <p><i>Analiza la relación entre argumento y evidencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ ¿En qué información basa el autor su punto de vista? (Dar razones que justifiquen su tesis)➤ ¿Qué información le convenció sobre eso?
--	--

		<p>(Hechos, datos, experiencias, ejemplos, citas de autoridad).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo sabemos que esa información es precisa? ¿Cómo la podemos verificar? ➤ ¿El autor dejó de considerar alguna información o dato para justificar su tesis? ➤ ¿Existe pertinencia entre la evidencia y el argumento? ¿Por qué? <p><i>Analiza la conclusión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿El autor empleo recursos como: finalmente, para terminar, en suma... para dar a conocer su conclusión? ➤ Dada la información presente en el texto ¿A qué conclusión llega el autor? ➤ ¿El autor retoma los argumentos? ¿Reitera la tesis? ¿Cómo lo sabe? ➤ ¿Puede existir una conclusión diferente a la que presenta el autor? ¿Cuál? ➤ Dado los hechos ¿Cuál es la mejor conclusión posible? ➤ Dado el pensamiento del autor ¿Cuáles
--	--	---

		<p>son algunas de las implicaciones que debemos reconocer?</p> <p>➤ Si ignoramos el pensamiento del autor ¿Qué consecuencias se presentarían?</p> <p><u>EVALUACIÓN</u></p> <p><i>Cuestiona el texto teniendo en cuenta la lectura global:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Enuncia el autor claramente su propósito, o el texto es vago, confuso, o poco claro? ➤ ¿Es el autor suficientemente preciso para proveer detalles y especificaciones en el desarrollo de su texto? - ¿Introduce el autor ideas irrelevantes y por lo tanto divaga o se aleja de su propósito? - ¿Considera el autor otros puntos de vista relevantes o está escribiendo con una perspectiva muy estrecha? - ¿Es el texto internamente consistente o contiene contradicciones que no explica? - ¿Demuestra imparcialidad el autor, o está sesgado en su postura? ¿Cómo lo sabe?
--	--	--

4.	Autorregulación	<p><i>Finalmente, monitoree su comprensión del texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ Parafrasee las ideas principales que plantea el autor y asocie los significados del texto con otros textos o con situaciones de la vida.➤ Adopte la voz del autor retomando el propósito fundamental (tesis) del texto e indique cómo lo logró paso a paso.

Anexo 6 Postest

 UNIVERSIDAD DE LA COSTA 1978	ASIGNATURA: LECTURA CRÍTICA	
---	------------------------------------	--

ESTUDIANTE: _____ **FECHA:** _____

Programa: _____ **Semestre:** _____ **Cod. Curso:** _____

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 7 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE

INFORMACIÓN

UNA TERNA DE MUJERES

Por: Rodrigo Uprimny

Director de justicia y profesor de la Universidad Nacional.

El reemplazo de Mauricio González en la Corte Constitucional le brinda al presidente Santos una oportunidad de oro: avanzar decisivamente en lograr una mayor equidad de género en las cortes.

Para eso le basta presentar una terna integrada exclusivamente por mujeres, con lo cual el Senado tendría que escoger una mujer y la Corte Constitucional tendría por primera vez tres magistradas permanentes.

Hay al menos tres razones que sustentan esta propuesta.

Primero, porque avanzar hacia una mayor equidad de género en la cúpula del Estado es no sólo un asunto de justicia con las mujeres, sino que además reduce la discriminación por sexo, porque acostumbra a la sociedad a ver a las mujeres en puestos de alta responsabilidad y aminora los sesgos machistas del poder judicial.

Segundo, porque, a pesar de ciertos avances en la rama ejecutiva, en especial gracias a la llamada ley de cuotas, que obliga a que al menos 30% de los altos cargos en el Gobierno sean ocupados por mujeres, en Colombia subsiste una gran inequidad de género, en especial en el poder judicial. En la Corte Suprema sólo hay cinco mujeres entre sus actuales 21 integrantes. El Consejo de Estado está un poco mejor, pues hay ocho magistradas entre sus actuales 27 integrantes. Pero el peor caso es la Corte Constitucional, que sólo ha tenido tres magistradas en toda su historia, frente a más de una treintena de magistrados hombres, esto es, menos del 10%.

Y tercero, porque existe un gran cantidad de mujeres que podrían ser excelentes magistradas. Menciono algunos nombres: mujeres que ya ejercieron provisionalmente la magistratura y mostraron que lo podían hacer muy bien en propiedad, como Myriam Ávila, Cristina Pardo, Clara Helena Reales o Martha Sáchica. Magistradas auxiliares de esta Corte que han demostrado los conocimientos y virtudes para ser magistradas titulares, como Ethel Castellanos, Magdalena Correa, Ana María Charry, Gloria Lopera o Alejandra Reyes. Y profesoras universitarias, que no sólo tienen casi todos estudios doctorales sino que, además, han hecho trabajos académicos notables y han mostrado tener las virtudes necesarias para ser una buena magistrada, como María Cristina Gómez, Isabel Goyes, Isabel Cristina Jaramillo, Julieta Lemaitre, Viridiana Morales, Bernardita Pérez, Diana Quintero, Tatiana Rincón o María Luisa Rodríguez.

Esta lista no pretende ser exhaustiva. Por ejemplo, para evitar suspicacias, no mencioné ninguna mujer vinculada al departamento de justicia, aunque varias de ellas serían excelentes magistradas. Pero la lista muestra que hay mujeres de distintas universidades, regiones e ideologías, que tienen las cualidades para ser buenas magistradas. Y que si no llegan a la Corte es por el sesgo patriarcal del Senado que casi nunca selecciona a las mujeres ternadas. La terna presidencial debe ser entonces sólo de mujeres para que su participación en la Corte

Constitucional supere el 30 %, que es el mínimo requerido, según varios estudios, para avanzar significativamente en la igualdad de género.

Tomado de: <http://www.elespectador.com/opinion/una-terna-de-mujeres-columna-579412>

15 Agosto 2015 - 9:22 PM

✓ **Responda las preguntas de la 1 a la 8 de acuerdo con el texto anterior:**

1. El siguiente texto es de carácter argumentativo, esto se puede explicar porque:

- a. Está dirigido al convencimiento o persuasión mediante la exposición de argumentos, ideas y posiciones, respecto del tema tratado; procurando ubicar al interlocutor o a un público determinado, en favor del planteamiento.
- b. En él se presenta de manera objetiva, ordenada y coherente, determinados hechos, sucesos, realidades, ideas y conceptos, su

función consiste en mostrar o explicar un tema.

- c. El texto habla de un tema importante para todos.
- d. Representa con palabras el aspecto o apariencia de una persona, animal, objeto, paisaje, emoción o ambiente, explicando sus características, partes o cualidades. Sin describir hechos.

2. El proceso argumentativo consiste en exponer un punto de vista, justificarlo y tratar de convencer a uno o varios lectores de su valor. Este punto de vista se concretiza a través de la presentación de

una tesis, la cual puede estar expresada explícita e implícitamente. Teniendo en cuenta la anterior definición se puede afirmar que la tesis que plantea el autor en el texto: “Una terna de mujeres” es:

- a. Una terna de mujeres.
- b. La terna presidencial debe ser entonces sólo de mujeres para que su participación en la Corte Constitucional supere el 30 %, que es el mínimo requerido.
- c. Avanzar hacia una mayor equidad de género en la cúpula del Estado es no sólo un asunto de justicia con las mujeres, sino que además reduce la discriminación por sexo.
- d. El reemplazo de Mauricio González en la Corte Constitucional le brinda al presidente Santos una oportunidad de oro: avanzar decisivamente en lograr una mayor equidad de género en las cortes.

3. Según el texto, el autor considera que las mujeres:

- a. Deben estar acostumbradas a los sesgos machistas presentes en ámbito judicial del país.
- b. Pueden desempeñar eficientemente cargos de alta responsabilidad política y social.
- c. Tienen las cualidades para trabajar en puestos del estado siempre y cuando tengan alguna vinculación política y preparación universitaria.
- d. No deben ser postuladas para ningún cargo político ya que su currículo no está acorde con lo exigido para desempeñar este tipo de actividades.

4. De las siguientes opciones, aquella que mejor cumple la función de reiterar la tesis del columnista es

- a. Hay al menos tres razones que sustentan esta propuesta.

b. Esta lista no pretende ser exhaustiva. Por ejemplo, para evitar suspicacias, no mencioné ninguna mujer vinculada al departamento de justicia, aunque varias de ellas serían excelentes magistradas.

c. Presentar una terna integrada exclusivamente por mujeres.

d. La terna presidencial debe ser entonces sólo de mujeres para que su participación en la Corte Constitucional supere el 30 %, que es el mínimo requerido, según varios estudios, para avanzar significativamente en la igualdad de género.

5. En la oración “*Esta lista no pretende ser exhaustiva*” la palabra resaltada se puede reemplazar por:

- a. Incompleta.
- b. Absoluta
- c. Permeable.
- d. Parcial.

6. La siguiente oración “En la Corte Suprema sólo hay cinco mujeres entre sus actuales 21 integrantes. El Consejo de Estado está un poco mejor, pues hay ocho magistradas entre sus actuales 27 integrantes. Pero el peor caso es la Corte Constitucional, que sólo ha tenido tres magistradas en toda su historia, frente a más de una treintena de magistrados hombres, esto es, menos del 10%.” Es usada por el autor para:

- a. Reforzar su argumento 1.
- b. Reiterar la tesis del columnista.
- c. Evidenciar el argumento 2.
- d. Introducción.

7. La intención del autor al escribir el texto es:

- a. Convencer al presidente Santos de aprovechar la renuncia de Mauricio González para presentar una terna integrada solo

- por mujeres para desempeñar el cargo en la Corte Constitucional.
- b. Destacar el papel de mujeres como Myriam Ávila, Cristina Pardo, Clara Helena Reales o Martha SÁCHICA. quienes demostraron conocimiento y virtudes al desempeñar el cargo provisional de magistradas.
- c. Hacer ver a la opinión pública en general que el estado Colombiano promueve la discriminación por género al no brindar las oportunidades para que las mujeres desempeñen cargos de alta responsabilidad.

- d. Informar sobre la situación de la mujer en el país.

8. La estructuración del texto, desde su inicio hasta el párrafo 3, puede organizarse de la siguiente manera:

- a. Título, epígrafe, argumento de autoridad, argumento por definición.
- b. Título, introducción, argumento por ejemplificación, postura del autor.
- c. Título, contexto, postura del autor, argumento por definición.
- d. Título, introducción, postura del autor, argumento por ejemplificación, argumento por definición.

✓ Responda las preguntas 1 a 5 de acuerdo con la siguiente información:



9. ¿Cuál es la intención comunicativa del caricaturista?

- a. Proponer alternativas para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo colombiano.
- b. Exponer las causas de los bajos niveles de calidad en la educación colombiana.
- c. Describir la situación actual de la educación colombiana.
- d. Criticar el sistema educativo colombiano.

10. Cuando en el texto el hijo dice “Pero aquí no hay nada” hace referencia a:

- b. La responsabilidad del estado al no crear políticas públicas encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa en el país.
- c. La ausencia de un sistema educativo ajustado a las necesidades de la población colombiana.

- d. La irresponsabilidad de algunos centros educativos al no educar de acuerdo a los estándares de calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.
- e. La falta de acompañamiento de la familia como principal ente de la sociedad en los procesos de formación de cada individuo.

11. A partir del texto, es válido afirmar que la situación de la Educación en Colombia es:

- a. Estable.
- b. Eficiente.
- c. Precaria.
- d. Inclusiva.

12. Según el texto, qué deberían hacer los jóvenes para construir su futuro en el país:

- a. Ajustarse a las políticas educativas actuales, cursando los niveles educativos propuestos.
- e. Proponer alternativas de educación viables, contextualizadas a las necesidades y problemáticas del país.
- f. Enfrentarse de manera violenta al gobierno de turno para lograr un cambio radical.
- g. Aprovechar las oportunidades educativas y promover acciones encaminadas a la reestructuración de planes y programas académicos con miras a la construcción de un proyecto de vida.

13. De las siguientes cual no sería una acción que podría implementar el gobierno para mejorar la calidad de la educación en Colombia.

- a. Capacitar a los docentes en el uso de estrategias innovadoras que desarrollen las competencias.
- b. Dotar a las instituciones en infraestructura y herramientas tecnológicas.
- c. Cambiar a los maestros del país, por un grupo de maestros extranjeros con ideas nuevas.
- d. Brindar un servicio educativo integral que propenda por aspectos como la salud física y mental, bajo el acompañamiento de profesionales en campos como psicología.

Anexo 7 Sustento técnico Postest

Tipo de texto	#	Tipo de competencia a evaluar	Nivel de lectura	Nº de preguntas	Total de preguntas
Texto Continuo (Pregunta de 1 a 8)	1	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.	Literal.	4.	9
		Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Inferencial.	1, 2, 3, 5, 9.	
		Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.	Crítico.	6, 7, 8	
Texto Discontinuo (Pregunta	2	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.	Literal.		5
		Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido	Inferencial.	11, 14.	

de 9 a 13)		global.			
		Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.	Crítico.	10, 12, 13	
Texto Discontinuo (Pregunta 14 y 15)	3	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.	Literal.		2
		Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Inferencial.		
		Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.	Crítico.	15, 16.	